

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**A MUDANÇA DOS PROFESSORES
EM SITUAÇÕES DE FORMAÇÃO,
PELA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

VOLUME I

**TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Apresentada por

ANA PAULA VIANA CAETANO

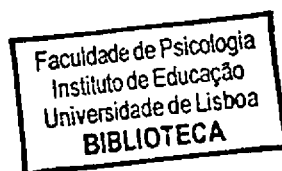
Sob orientação de

PROFESSOR DOUTOR ALBANO ESTRELA

2001

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A MUDANÇA DOS PROFESSORES
EM SITUAÇÕES DE FORMAÇÃO,
PELA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO**

VOLUME I

**TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Apresentada por

ANA PAULA VIANA CAETANO

Sob orientação de

PROFESSOR DOUTOR ALBANO ESTRELA

2001

Agradecimentos

Apesar da produção de uma tese ser um trabalho tantas vezes, demasiadas vezes, solitário, são muitos os que nos acompanham e influenciam a sua elaboração. Num trabalho que se realiza ao longo de diversos anos, cruzam-se, no nosso caminho, de forma mais ou menos prenante, colegas, amigos, família. Não sendo viável nomeá-los todos, há, no entanto, alguns a quem não posso deixar de agradecer publicamente, no texto deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço ao orientador desta tese, ao Professor Doutor Albano Estrela, meu mestre na verdadeira acepção da palavra, por quem tenho uma gratidão que não cabe em palavra alguma. Sem ele, esta tese não existiria. Em primeiro lugar, porque esta tese de doutoramento se inscreve numa carreira profissional que, sem ele, nem sequer se teria iniciado. O próprio tema de tese foi delimitado com o seu apoio. O percurso feito foi um desafio que eu não teria coragem de enfrentar se não tivesse o seu apoio de retaguarda. Pela segurança que me foi inspirando, desde o primeiro ao último momento, pela flexibilidade com que me permitiu seguir o meu caminho, pela oferta generosa das suas interrogações, críticas e propostas, sempre perspicazes e profundas, um muito obrigada.

Também um agradecimento muito especial para a Professora Doutora Maria Teresa Estrela, com quem tenho trabalhado de há longa data, como aluna, orientanda de mestrado e assistente. Pelo seu rigor e profundidade de pensamento, pela sua seriedade investigativa, que constituem exemplo para todos nós, pelo suporte e confronto em relação a opções pedagógicas e investigativas, uma vez mais, muito obrigada.

Ao Professor Doutor António Nóvoa, que como presidente do Conselho Científico da minha Faculdade, contribuiu para que me fossem proporcionadas condições de tempo para finalizar este trabalho com um mínimo de distanciamento, também lhe fico grata.

Ao Professor Doutor Pina Prata, porque influenciou o meu modo de pensar e as minhas concepções do mundo, deixo aqui também uma palavra de gratidão;

Também aos professores com quem trabalhei e cujos processos de mudança estudei, porque sem eles este trabalho não seria possível. Não os nomeio, para respeitar o anonimato que alguns gostariam de preservar, mas eles sabem que é a eles que me refiro. O nosso percurso conjunto foi um caminho de encontros e desencontros, feito de entusiasmos e esmorecimentos, um desafio com que cada um, a seu modo, se comprometeu e do qual todos saímos, de algum modo, transformados. Um obrigada, em especial, pelo seu tempo, quando o tempo da sua formação já havia terminado.

Também um agradecimento particular à Maria da Conceição Vieira da Silva, companheira em situações onde o nosso comprometimento com a educação e a investigação nos conduziu, pela revisão final de alguns capítulos, pela disponibilidade, pelo cuidado com que me ajudou a melhorar este texto.

Aos colegas que, de modos diferentes, em tempos distintos, me foram ajudando a clarificar e a reflectir criticamente sobre o meu trabalho de investigação e de formação, também agradeço. Uma palavra, em particular, ao Júlio Pires e à Ana Margarida Veiga Simão que, em alguns momentos, apoiaram a revisão de conceitos e de texto.

Aos amigos e família (com uma palavra muito especial para os meus pais), pelo apoio nos momentos de tensão e pela paciência de me verem “desaparecer” temporariamente das suas vidas, nomeadamente quando me retirei, em “regime de clausura”, para a escrita e revisão deste texto.

Resumo

A investigação que agora se apresenta é uma investigação sobre a mudança dos professores que, em contextos de formação, desenvolveram percursos colaborativos de investigação-acção e que por eles se desenvolveram como pessoas e profissionais. É um estudo que interroga não só os impactes da formação, durante o tempo em que esta aconteceu, mas também os processos pelos quais esses impactes se geraram. Interroga, ainda, os impactes que permaneceram e como eles se transformaram, no tempo, em interacção com outros contextos. Interroga a própria formação e a investigação-acção, os seus dispositivos e processos individuais e sociais, na sua relação com as mudanças. Interroga, sobretudo, as mudanças individuais dos professores envolvidos na formação, mas também se alarga às mudanças sociais dos contextos onde os indivíduos interagem, nomeadamente quando esses contextos se constituíram como objecto e objectivo dos seus percursos de investigação e intervenção.

A investigação desenhou-se como um estudo de casos, onde cada caso-situação de formação se desenvolveu como uma investigação-formação (entendida esta última como um processo implicado de investigação-acção em contexto de formação, onde, a par e passo, se vai descrevendo, reflectindo, experimentando e fazendo evoluir os processos formativos em estudo). Os professores em formação, por sua vez, envolveram-se em projectos de investigação-acção centrados nas suas práticas educativas. Os estudos parcelares dos quatro casos de formação facilitaram o estudo comparativo entre os casos de professores/projectos de investigação-acção por eles apresentados, nesses contextos de formação. O estudo comparativo entre os casos visou uma compreensão mais alargada e aprofundada dos fenómenos em estudo, o que implicou uma nova conceptualização, no sentido da construção de um referencial teórico mais abrangente e integrador. A teoria da complexidade (nomeadamente alguns dos princípios que Edgar Morin considera como centrais para a caracterização dessa complexidade) foi eleita como quadro geral de referência desse estudo comparativo.

Concebida a mudança dos professores à luz dos princípios centrais de complexidade, enfatiza-se, neste estudo, o seu carácter de movimento continuado, embora com acelerações, retrocessos e interrupções. Trata-se de um movimento direccionado em função da interacção do indivíduo com os seus contextos, interacção na qual se definem as finalidades e os caminhos individuais e colectivos. As interacções e tensões surgem, pois, como uma problemática nuclear que atravessa, de um modo mais ou menos explícito, todas as outras. Outras problemáticas aprofundadas, relativas aos aspectos processuais da mudança, operam com os processos básicos discriminados – processos de colaboração, de acção, de investigação e de pensamento reflexivo e não reflexivo -, e enfatizam o carácter dialógico, pelo qual, pólos opostos e complementares coexistem e interagem. Nesta investigação, distinguiram-se as dialógicas relativas à autonomia/interdependência, estruturação/flexibilidade, investigação/acção, colectivo/individual. Entre os pólos em tensão geraram-se, frequentemente, processos recursivos, pelos quais os pólos se produzem mutuamente. A recursividade, por sua vez, nomeadamente a recursividade gerada num contexto de convergência e colaboração, como aconteceu nos casos em estudo, associa-se a uma outra problemática central – o da

hologramaticidade. Esta problemática desdobra-se em sub-problemáticas, como é o caso do comprometimento, da autoria e autonomia relativa, do isomorfismo e da diferenciação pedagógica.

Por sua vez, as mudanças, que resultam destes processos, foram entendidas com base em dois eixos centrais, um dos quais aprofunda as áreas de mudança (tais como os saberes informativos e operativos, as áreas valorativas e emocionais, o pensamento, a acção e seus efeitos) e, o outro, os tipos de mudanças (que indicam se as mudanças são ou não duráveis, sistemáticas, extensas, aglomeradas, substitutivas, cumulativas e/ou integrativas). Em ambos os eixos, destacam-se, mais uma vez, dialógicas de pólos em tensão e em interacção – a da circunscrição/alargamento das mudanças aos diversos contextos de intervenção, e a da continuidade/ruptura. O desenvolvimento da dimensão ética constituiu outra problemática central. A dimensão ética associou-se, ainda, fortemente, às dimensões da acção, confluindo ambas para o desenvolvimento de uma ética prática, enraizada nas experiências de formação e de investigação-acção. Trata-se, assim, de uma ética situada, que se desenvolve na aceitação e defesa da diferença e da contradição entre perspectivas, mas também de uma ética que orienta para o diálogo e a construção de unidades complexas.

Abstracts

This research is about the change of teachers that, in training contexts, develop collaborative action research process and, by these, develop themselves as individuals and as professionals. It is a study that questions the training impacts (within the period the training was held) as well as the process that generated those impacts. It also questions the impacts that remained and how they became, in time, interaction with other contexts. It questions the training itself and the action research, its devices and the individual and social process in its relationship with the changes. It questions, mainly, the individual changes of the teachers involved in the training, but also widens to the social changes of the social contexts where the individuals interact, namely when these contexts were settled as the object and the aim of their research and intervention process.

It is a cases-study research, where each case-situation of training developed as a reset-training (understood as an implied course of action research in training context, where, simultaneously, one describes, reflects, experiments and makes the studied formative process to progress). The in-training teachers, on their side, took part in action research projects centred on their educational practices. The parcelar studies of the four training cases rendered easier the comparative study of the cases of teachers/action research projects presented by them in their training contexts. The comparative study of the cases aimed a wider understanding of the phenomena being studied; this implied a new conceptualisation, in the sense of the construction of a wider and more integrative theoretical referential. The theory of complexity (namely some of the principles that Edgar Morin considers as central to the characterisation of that complexity) was elected as the general frame of reference of the comparative study.

Conceiving the change of the teachers at the light of the central principles of complexity, in this study we enhance its character of continuous movement although with accelerations, retrocession and interruptions. It's a movement directed by the interaction of the individual with their own contexts; in this interaction being defined the individual and collective ways. The interactions and tensions emerge as a nuclear problematic that

crosses all the other, either more or less explicitly. Other problematic that are studied, concerning the processual aspects of the change, work with the discriminated basic process - process of collaboration, of action, of research and reflective and non-reflective thinking - and enhance the dialogical character through which co-exist and interact opposite and complementary poles. In this research were distinguished the dialogic relative to the autonomy/interdependence, structuration/flexibility, research/action, collective/individual. Between the poles in tension, recursive processes were often generated, through which the poles are mutually produced. Recursivity itself - namely the recursivity generated in a context of convergence and collaboration, as it happened in the studied cases - is associated to another central problematic - the hologramaticity. This problematic unfolds in sub-problematic, as for as commitment, authorship and relative autonomy, and isomorphism and pedagogical differentiation.

The changes that resulted from these processes were understood based upon two main axes. One of them deepens the change areas (for instance the informative and operative knowledge, the valorative and emotional areas, the thinking, the action and its effects). The other one deepens the types of changes (indicating whether the changes are or aren't lasting, systematic, extensive, agglomerate, substitutive, cumulative and/or integrative). In both axes are detached, once more, dialogic of poles in tension and interaction - the one of the circumscription/enlargement of the changes to the several intervention contexts, and the one of the continuity/rupture. The development of the ethical dimension constituted another central problematic. The ethical dimension was also strongly associated to the dimension of action, both flowing into the development of a practical ethics, rooted in the training and research.action research on experiences. It is, so, a situated ethics, that develops in the acceptance and the defence of the difference and the contradiction of perspectives, but also an ethics that directs to the dialogue and the construction of complex units.

Índice

Explicitação dos principais conceitos utilizados	XXI
Introdução	1
I - Uma investigação situada – diálogos entre perspectivas teóricas na fundamentação da acção (investigativa e formativa) e do conhecimento (sobre investigação, formação e mudança)	15
1. Uma interacção tensional entre modernidade e pós-modernidade	21
1.1. <i>Autonomia e autoria – um processo flexível entre os valores de solidariedade e os propósitos de auto-determinação</i>	25
1.2. <i>A reflexão emancipadora: entre a imprevisibilidade da ruptura e a continuidade</i>	26
1.3. <i>A individualidade: vozes múltiplas que emergem da autenticidade</i>	28
1.4. <i>Relações complexas entre mudança individual e social</i>	30
1.5. <i>A compressão do espaço e do tempo: co-autorias em contextos locais</i>	30
1.6. <i>Entre a flexibilidade e a estruturação: interacções complexas num tempo complexo e de fronteiras permeáveis</i>	31
1.7. <i>Conhecimento e acção: uma construção mútua, múltipla e contextualizada</i>	32
2. Construção do conhecimento na confluência entre os campos investigativo e formativo – fundamentos de uma metodologia investigativa	35
2.1. <i>A construção do conhecimento e a organização de teorias</i>	35
2.2. <i>Perspectivas de conhecimento, investigação e aprendizagem</i>	37
2.2.1. <i>O construtivismo – a construção do conhecimento na investigação e na formação</i>	38
2.2.2. <i>O individual e o social na construção do conhecimento</i>	40
2.3. <i>Para uma metodologia investigativa: um diálogo transparadigmático</i>	43
3. Modelos educativos, de docência e de formação dos professores	56
3.1. <i>Modelos educativos, conhecimento e mudança/continuidade</i>	56
3.2. <i>Modelos educativos e participação</i>	59
3.3. <i>Modelos de formação de professores/modelos de professor</i>	60
4. Mudança, aprendizagem, desenvolvimento dos professores	66
4.1. <i>Conceitos de mudança, aprendizagem e desenvolvimento</i>	66
4.1.1. <i>Entre o processo e o produto – o interno e o externo em interacção</i>	66
4.1.2. <i>Entre a maturação e a interacção com o meio – recursividade entre desenvolvimento e aprendizagem</i>	68
4.1.3. <i>Entre a mudança linear de grau e a mudança de nível qualitativo</i>	69
4.1.4. <i>Entre a continuidade e a ruptura – um processo de flexibilidade</i>	70
4.1.5. <i>Entre a finalidade e a causalidade – um processo de construção interactiva</i>	73
4.1.6. <i>Entre padrões em mudança e padrões de mudança – para a compreensão da recursividade entre processos e produtos</i>	73
4.2. <i>Modelos de desenvolvimento do professor</i>	75
4.3. <i>Para a construção de um modelo interactivo sobre o desenvolvimento do professor</i>	80
4.4. <i>Alguns temas básicos</i>	80
4.4.1. <i>Entre a mudança de si e a mudança educacional: o professor como agente de mudança</i>	85
4.4.2. <i>Tensões e dilemas – oscilações e integrações dialógicas</i>	89
4.4.2.1. <i>Tempo e finalidades: entre o curto e o longo prazo, entre o amplo e o circunscrito</i>	91
4.4.2.2. <i>Processos e relação: entre abertura e fechamento</i>	92
4.4.2.3. <i>Conteúdos: entre o conhecimento e a acção</i>	95

4.4.3. <i>Entre a fluidez e a estruturação</i>	96
4.4.4. <i>Autonomia e comprometimento: entre a autoria e a co-autoria</i>	101
4.5. <i>A colaboração como meio de mudança e o desenvolvimento da colaboração</i>	104
4.4.5.1. <i>Efeitos positivos e perversos da colaboração</i>	104
4.4.5.2. <i>Condições para o desenvolvimento da colaboração</i>	109
4.4.5.3. <i>A colaboração entre universidades e escolas/professores</i>	111
4.4.5.4. <i>O papel do director da escola/ uma liderança alargada</i>	117
4.4.6. <i>A reflexão e a mudança</i>	119
4.4.6.1. <i>Concepções gerais do trabalho de formação e investigação</i>	119
4.4.6.2. <i>Entre a reflexão na acção e a reflexão retrospectiva</i>	122
4.4.6.3. <i>Entre a regulação e a transformação da acção, do próprio e dos contextos</i>	124
4.4.6.4. <i>Entre uma orientação por problemas e a operacionalização e revisão de princípios</i>	125
4.4.6.5. <i>Entre a emancipação psicológica e a emancipação social</i>	127
4.4.6.6. <i>Entre a reflexão apreciativa e produtiva</i>	129
4.4.6.7. <i>A relação entre a reflexão e outros processos de mudança</i>	132
4.4.7. <i>O conhecimento dos professores e a mudança</i>	133
4.4.7.1. <i>Para um conhecimento prático integrador</i>	133
4.4.7.2. <i>Os conteúdos e as formas de conhecimento</i>	135
4.4.7.3. <i>Do implícito ao explícito: o desenvolvimento das teorias da prática</i>	142
4.4.7.4. <i>Questões integradoras acerca das formas de pensamento e conhecimento, desenvolvidos entre processos de investigação-acção</i>	147
5. <i>Investigação-acção: um dispositivo de investigação, de formação e organização de mudanças</i>	150
5.1. <i>Investigação-acção e colaboração</i>	153
5.1.1. <i>Uma investigação de professores?</i>	153
5.1.2. <i>Entre a colaboração e a cooperação</i>	158
5.2. <i>Investigação-acção – uma emancipação pela prática</i>	160
5.3. <i>Investigação-acção – uma interacção tensional entre a investigação e a acção</i>	166
5.3.1. <i>Finalidade de investigação, de acção ou de interacção entre investigação e acção?</i>	166
5.3.2. <i>Investigação – uma forma de reflexão?</i>	167
5.3.3. <i>Investigação – um modo de agir?</i>	169
5.3.4. <i>Investigação-acção – ciclos, espirais, organizações do caos?</i>	173
5.3.5. <i>Investigação-acção e avaliação</i>	176
5.3.6. <i>Investigação-acção – entre a análise e a metáfora</i>	178
5.3.7. <i>Para um modelo de investigação-acção: uma orquestração de finalidades e de processos de pesquisa, acção, reflexão, colaboração e utilização da teoria</i>	180
5.4. <i>Investigação-acção e mudança: para o desenvolvimento individual, social e científico</i>	184
5.4.1. <i>Entre a mudança individual e a mudança social – o desenvolvimento dos professores, dos grupos, das escolas, da comunidade, da sociedade</i>	184
5.4.2. <i>O desenvolvimento do conhecimento científico?</i>	185
6. <i>Um design investigativo dialógico e recursivo: da investigação-acção dos professores ao estudo comparativo entre casos</i>	189
6.1. <i>Investigação-acção e investigação-formação: entre uma investigação na acção e uma investigação sobre a acção</i>	189
6.2. <i>Epistemologias e metodologias: a ruptura do positivismo e o diálogo entre a abordagem interpretativa e a abordagem crítica</i>	191
6.3. <i>Critérios de credibilidade: uma questão teórica-metodológica, pragmática e ética</i>	195
6.4. <i>Uma sequência espiralada de processos de investigação-formação e de estudos de caso: entre a implicação e a distanciação</i>	196
6.5. <i>Um estudo comparativo de casos múltiplos para o aprofundamento da teoria da complexidade</i>	200

7. Uma teoria da complexidade	204
-------------------------------	-----

II – Implicações e distâncias na investigação – coexistências e interdependências

1. Introdução	218
2. Para uma justificação epistemológica	223
3. A investigação como um processo implicado	227
3.1. <i>O investigador e a sua prática como objecto de investigação-reflexão</i>	227
3.2. <i>Os dois níveis do processo de investigação, para cada situação de formação</i>	232
4. A implicação do investigador-formador e do projecto de investigação nos grupos restritos de formação-investigação	233
4.1. <i>A evolução histórica do projecto do investigador</i>	233
4.2. <i>A interdependência do projecto do investigador em relação aos projectos dos professores</i>	234
4.3. <i>O isomorfismo entre projectos dos professores e o projecto do investigador</i>	235
4.4. <i>A interdependência entre a investigação dos professores e o trabalho do investigador</i>	237
4.5. <i>A implicação do investigador numa dinâmica de colaboração/participação</i>	238
4.6. <i>A historicidade das relações interpessoais nas suas dimensões sócio-afectivas</i>	239
5. A implicação individual do investigador na condução da investigação	241
5.1. <i>A dimensão pessoal projectada na dinâmica relacional, numa perspectiva evolutiva</i>	242
5.2. <i>O auto-conhecimento no cruzamento do conhecimento dos outros</i>	243
5.3. <i>A metáfora e a poesia: entre a construção e a desconstrução</i>	244
6. A implicação do investigador no colectivo: a pregnância de uma cultura académica e de uma cultura profissional	245
6.1. <i>A integração estrutural-profissional do investigador-formador na universidade e em contextos de formação institucionalizados</i>	245
6.2. <i>Uma tradição de formação pela investigação</i>	248
6.3. <i>A inserção numa associação de professores – O Movimento da escola Moderna (MEM)</i>	249
7. Interacção entre a implicação do investigador e as implicações dos professores	250
7.1. <i>A implicação nos contextos escolares e na formação</i>	250
7.2. <i>Repercussões da implicação dos professores no processo de "follow up"</i>	252
8. Considerações finais	254

III - A emergência de projectos de formação cooperativa: o lugar da diferenciação/individualização na mudança dos professores: o caso do segundo grupo de Actividades de Integração da Profissionalização em Serviço

1. Introdução	256
2. Apresentação geral do processo desenvolvido	256
2.1. <i>As Actividades de Integração no contexto da Profissionalização em Serviço e a inserção do investigador-formador</i>	256
2.2. <i>O caso do segundo grupo das Actividades de Integração</i>	259
2.3. <i>A formação num período de implementação da Reforma Educativa</i>	261

3. As modalidades de diferenciação ensaiadas e os processos de decisão – uma caracterização do processo de formação-investigação	261
4. Os processos de diferenciação e a mudança dos professores	274
4.1. O relatório	274
4.2. As primeiras entrevistas de "follow up"	280
4.3. Um segundo "follow up"	302
5. Síntese final	314
- A diferenciação – uma gestão de tensões entre o polo colectivo e o individual	314
- Entre a estruturação e a flexibilidade	317
- Investigação-acção – para uma confluência de processos	319
- Mudança – entre a continuidade e a ruptura	321
- A dimensão ética – isomorfismos entre formação e processo de ensino-aprendizagem	325
6. Uma reflexão final	327
IV – Processos de investigação / processos de mudança dos professores em situação de formação: o caso do primeiro grupo de Actividades de Integração da Profissionalização em Serviço	329
1. Introdução	330
2. Apresentação geral do processo desenvolvido	330
2.1. As Actividades de Integração no contexto da Profissionalização em Serviço e a inserção do investigador-formador	330
2.2. O caso do primeiro grupo das Actividades de Integração	331
2.3. A formação num período de implementação da Reforma Educativa	332
3. Os sistemas de análise	333
4. As reuniões de formação	336
5. O relatório	341
6. As entrevistas de "follow up"	348
7. Cruzamento das análises	375
8. Síntese final	380
- Um caminho de tensões recursivas entre estruturação e flexibilidade, entre autonomia e colaboração	380
- Investigação na acção e pela acção – caminhos diversos e concorrentes de mudança	384
- Entre a continuidade e a ruptura	386
9. Uma reflexão final	389
V – Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola – um processo conjugado de desenvolvimento profissional e organizacional, numa perspectiva de autoria participada: o caso DUECE	391
1. Introdução	392

2. Apresentação geral do processo desenvolvido	393
2.1. Contextualização: o Diploma Universitário de Especialização em Ciências da Educação e a inserção do investigador-formador	393
2.2. O caso DUECE	394
2.3. Contextualização: o sistema de gestão das escolas	396
3. Metodologia de investigação e conceitos centrais na análise das problemáticas emergentes do caso	397
3.1. Procedimentos de recolha e análise de dados	397
3.2. Conceitos base	399
4. Apresentação do trabalho desenvolvido	402
4.1. O primeiro ano	403
4.1.1. O papel da orientadora	403
4.1.2. As actividades desenvolvidas pela directora	405
4.2. Os segundo e terceiro anos	406
4.2.1. O papel da investigadora-formadora	406
4.2.2. As actividades desenvolvidas pela directora	408
5. Problemáticas de aprofundamento	408
5.1. A tensão dialógica entre exterioridade e a interioridade do investigador-formador: relação com o poder, a autonomia e a mudança individual e social	409
5.1.1. A avaliação e a investigação como factores desencadeadores de uma tensão entre implicação e distanciação	410
5.1.2. Um processo de colaboração favorável à recursividade entre vários níveis investigativos	412
5.1.3. Isomorfismo entre projectos de investigação-acção e projectos de investigação-formação: inscrições hologramáticas pela interdependência convergente e divergente entre projectos e percursos investigativos	416
5.1.4. Uma interdependência mais flexível ao serviço da autonomia – prolongamento da acção do investigador	420
5.1.5. Relação indirecta investigador-escola – o acentuar da tensão entre o centralismo e participação, pelo apoio e desafio	421
5.2. Centralidade de liderança da directora, co-autoria, autonomia e mudança	423
5.2.1. Uma tensão entre participação democrática e uma liderança activa no desenvolvimento profissional e organizacional	423
5.2.2. O não comprometimento dos professores e monitores, num primeiro ano, com um projecto de mudança da directora	429
5.2.3. Um projecto de mudança pela acção-interacção: limites e desenvolvimentos numa primeira fase	432
5.2.4. Progressivo alargamento à escola: reculturação e autonomia	439
5.3. Concepções da directora: desenvolvimento e credibilidade dos saberes práticos	446
6. Síntese final – contributos de um estudo de caso para a construção do conhecimento sobre a mudança	453
6.1. Como se desenvolveu a mudança da escola e da sua directora? - Um processo conjugado de desenvolvimento profissional e organizativo	454
6.1.1. A mudança da directora	454
- desenvolvimento de concepções sobre mudança	455
- mudança de concepções e de práticas de liderança escolar	456
6.1.2. A mudança da escola	458
6.2. Qual o papel do investigador externo e da sua investigação na mudança da escola e da directora? - Uma concepção alargada de investigação-acção	460
6.3. Como se organizaram evolutivamente os processos de interactividade na construção de uma autonomia relativa? - Uma perspectiva de autoria participada	463

6.3.1. <i>A interactividade na escola: de uma cultura de isolamento a uma cultura colaborativa</i>	463
6.3.2. <i>Um processo formativo na construção da autonomia escolar</i>	465
7. <i>Uma reflexão final – a investigação ao serviço da participatividade, da autoria e da autonomia</i>	468
 VI – Diferenciação e flexibilidade – Caminhos de colaboração e de investigação-reflexão individualizados no desenvolvimento de caminhos diferenciados e improvisados e a mudança dos professores: o caso do projecto IRA	471
1. <i>Introdução</i>	472
2. <i>Apresentação geral do processo desenvolvido</i>	474
2.1. <i>O projecto IRA</i>	
2.2. <i>Contextualização: A reforma curricular e o sistema de formação continua de professores</i>	474
2.3. <i>O caso do projecto IRA, num núcleo de professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico</i>	476
3. <i>Diferenciação – um processo de cooperação e individualização</i>	485
3.1. <i>Caracterização dos processos de diferenciação</i>	485
3.2. <i>Diferenciação: um compromisso com o desenvolvimento de todos e de cada um</i>	487
3.3. <i>A diferenciação como um caminho de dificuldades acrescidas</i>	488
4. <i>Como se cruzam os processos colectivos nos percursos individuais? Quando a individualidade não significa individualismo</i>	490
4.1. <i>Percursos individualizados – o pessoal e o profissional em construção</i>	491
4.1.1. <i>Sub-projecto “para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores éticos” (sub-projecto I)</i>	491
4.1.2. <i>Sub-projecto “EVT: que problemas?” (sub-projecto E)</i>	494
4.1.3. <i>Sub-projecto “diferenciação do ensino” (sub-projecto D)</i>	496
4.1.4. <i>Sub-projecto “um estudo de um aluno-caso” (sub-projecto C)</i>	499
4.1.5. <i>Sub-projecto “avaliação em Educação Visual” (sub-projecto A)</i>	500
4.2. <i>Redes formais e informais no apoio aos projectos de cada um. A individualidade como co-autoria</i>	503
4.2.1. <i>A colaboração como contexto de investigação e reflexão</i>	503
4.2.1.1. <i>A cooperação em relação ao sub-projecto “para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores éticos” (sub-projecto I)</i>	506
4.2.1.2. <i>A cooperação em relação ao sub-projecto “EVT: que problemas?” (sub-projecto E)</i>	510
4.2.1.3. <i>A cooperação em relação ao sub-projecto “diferenciação do ensino” (sub-projecto D)</i>	512
4.2.1.4. <i>A cooperação em relação ao sub-projecto “um estudo de um aluno-caso” (sub-projecto C)</i>	514
4.2.1.5. <i>A cooperação em relação ao sub-projecto “avaliação em Educação Visual” (sub-projecto A)</i>	516
4.2.2. <i>O papel central do investigador-formador no cruzamento do colectivo e do individual</i>	519
5. <i>Processos de investigação-formação e mudança: que relações são estabelecidas pelos professores?</i>	524
5.1. <i>Um clima relacional de confiança e de partilha</i>	526
5.2. <i>Entre a fluidez desejada e a fluidez permitida – uma diferenciação estruturada interactivamente</i>	529
5.3. <i>Diferenciação – a permanência dos processos de impermanência e a mudança</i>	531
5.4. <i>A concepção do projecto como um processo centrado na prática, evoluindo em espiral pela interacção entre investigação e acção</i>	532
5.5. <i>Isomorfismo e mudanças do centro e da periferia - espirais de consonância e dissonância</i>	540

6. Uma síntese das mudanças ocorridas, segundo a perspectiva dos professores no final do processo	542
7. Mudanças individuais e processos de mudança – o que se mantém tempos depois	546
7.1. <i>O sub-projecto I/ a professora I</i>	547
7.2. <i>O sub-projecto E/ a professora E</i>	552
7.3. <i>O sub-projecto D/ a professora D</i>	556
7.4. <i>O sub-projecto A/ a professora A</i>	563
8. Síntese final	568
8.1 <i>A tensão e a mediação entre os processos de investigação e acção – tensões resolvidas caso a caso</i>	568
8.1. <i>Tensões entre flexibilidade-estruturação e entre interdependência-autonomia</i>	581
8.3 <i>A importância do encontro – do eu, do outro, do nós – nos percursos individuais: interdependências, lideranças e afectos na construção de isomorfismos</i>	584
8.4. <i>Mudanças dos professores – entre a continuidade e a ruptura</i>	587
8.4.1. <i>A professora I – um caso de mudanças cumulativas e de diversificação de estratégias no sentido de concepções e práticas investigativas – entre a continuidade e a ruptura</i>	592
8.4.2. <i>O professor E – do bloqueio de processos de mudança ao bloqueio de mudanças mais profundas – discursos fechados sobre si próprios</i>	594
8.4.3. <i>A professora D – um caso de restabelecimento de continuidades, depois da ruptura da acção, num patamar adaptativo e inventivo, integrador de continuidades e rupturas – tensões novas a despoletar velhos padrões de mudança pela acção e reflexão interdependente</i>	596
8.4.4. <i>A professora A – um caso de desenvolvimento em continuidade – a permanência de um percurso encadeado de micro-rupturas, por práticas reflexivas e investigativas no sentido de rupturas de concepções (e práticas) participativas</i>	598
8.5. <i>Componente ética – isomorfismos entre formação e ensino-aprendizagem</i>	600
9. Uma reflexão final – diferenciação e fluidez: caminhos de co-autoria no desenvolvimento da individualidade	605
VII – A complexidade dos processos de formação e de mudança: um estudo comparativo entre casos	609
1. Reconceptualização categorial com base no quadro conceptual da complexidade – a preparação do estudo comparativo de casos	610
2. Uma metodologia qualitativa apoiada por procedimentos quantitativos, num quadro de investigação interpretativa	621
3. A complexidade dos processos de formação e de mudança – sínteses interpretativas	625
3.1. <i>Flexibilidade: abertura ao imprevisível</i>	627
3.1.1. <i>Flexibilidade – uma característica comum a todos os casos</i>	627
3.1.2. <i>Tensões entre estruturação e flexibilidade no desenvolvimento dos processos formativos e investigativos</i>	632
3.1.3. <i>Flexibilidade e caos: constrangimentos e facilitadores de mudança?</i>	635
3.1.4. <i>Da estruturação e flexibilidade dos processos de investigação e formação à estruturação e flexibilidade de teorias e de práticas dos professores</i>	640
3.2. <i>Tensões na investigação-acção e processos de mudança</i>	641
3.2.1. <i>Investigação-acção</i>	641
3.2.2. <i>Das tensões ao nível das problemáticas e dos processos às tensões ao nível dos produtos</i>	656
3.2.3. <i>Tensão entre processos de apoio e desafio</i>	667
3.2.4. <i>Entre os processos analíticos e holísticos</i>	669

3.3. <i>Investigação-acção-reflexão</i>	678
3.3.1. <i>Investigação e mudança</i>	679
3.3.1.1. <i>Sistematicidade investigativa</i>	684
3.3.1.2. <i>Da reflexividade investigativa à não predisposição investigativa</i>	684
3.3.1.3. <i>Conjugação de processos de escuta e de observação</i>	687
3.3.2. <i>Acção e mudança</i>	693
3.3.3. <i>Do desenvolvimento da investigação na acção à mudança contextualizada</i>	701
3.3.4. <i>Reflexão e mudança</i>	705
3.3.4.1. <i>A complexidade nos processos de reflexão</i>	705
3.3.4.2. <i>Da reflexividade dos processos à reflexividade das práticas</i>	709
3.4. <i>Hologramaticidade e colaboração – Uma eco-auto-exocausalidade</i>	712
3.4.1. <i>Isomorfismos e consonâncias entre processos e concepções</i>	712
3.4.2. <i>Comprometimentos e mudança</i>	724
3.4.3. <i>Autorias da mudança – uma construção interdependente em autonomia relativa</i>	728
3.4.4. <i>Colaboração e individualidade – processos complexos de diferenciação</i>	737
3.5. <i>Mudança dos professores</i>	743
3.5.1. <i>Entre as finalidades e os resultados</i>	744
3.5.2. <i>A ética e o desenvolvimento de uma teoria pessoal</i>	753
3.5.3. <i>Mudança: circunscrição/alargamento aos diversos contextos sociais de intervenção</i>	761
3.5.4. <i>O tempo e a mudança: acelerações e retrocessos</i>	770
3.5.5. <i>No rasto da duração da mudança: interrupções e prolongamentos</i>	771
3.5.6. <i>O aprofundamento da mudança: continuidades e rupturas</i>	777
3.8. <i>Credibilidade e cientificidade dos projectos de investigação-acção dos professores</i>	787
VIII – Algumas considerações sobre a credibilidade desta investigação	795
1. <i>A especificidade de um estudo onde se cruzam planos de investigação-acção e estudos de caso na delimitação de critérios de credibilidade</i>	796
2. <i>Cuidados utilizados para assegurar a credibilidade do estudo</i>	799
3. <i>Reflexão sobre alguns problemas associados à credibilidade</i>	807
IX – Uma investigação para a compreensão sobre a mudança dos professores em situações de formação pela investigação-acção – sínteses e reflexões finais	813
1. <i>Complexidade e investigação</i>	814
2. <i>Complexidade e mudança</i>	819
- <i>A recursividade dos processos de mudança</i>	820
- <i>A hologramaticidade no aprofundamento das mudanças</i>	824
- <i>Ética e mudança</i>	830
- <i>O tempo e a mudança</i>	833
- <i>O tempo e a investigação-acção</i>	834
- <i>Tensões – uma inevitabilidade necessária à mudança</i>	837
- <i>A complexidade em questão</i>	839

3. Para a construção de um modelo de compreensão sobre a mudança dos professores em situações de formação pela investigação	840
- <i>Conceitos e concepções de mudança</i>	840
- <i>A multireferencialidade – confluência de teorias mais e menos específicas</i>	845
- <i>Um modelo relativo às mudanças dos professores em situações de formação pela investigação-acção</i>	847
- <i>A continuidade da investigação</i>	851
- <i>A credibilidade da investigação</i>	853
4. Reflexão final	853
Bibliografia	855
Apêndices e Anexos	volume II

VOLUME II - APÊNDICES E ANEXOS

ÍNDICE

Introdução	vii
Apêndice nº 1	1
A Entrevista Exploratória	
<i>Anexo 1 ao Apêndice 1 – Guião da entrevista exploratória</i>	9
<i>Anexo 2 ao Apêndice 1 – Análise de conteúdo das entrevista exploratória</i>	12
Apêndice nº 2	23
Entrevistas de diagnóstico	
<i>Anexo 1 ao Apêndice 2 – projecto IRA</i>	31
<i>Anexo 2 ao Apêndice 2 – primeiro grupo das Actividades de Integração</i>	34
<i>Anexo 3 ao Apêndice 2 – DUECE</i>	38
<i>Anexo 4 ao Apêndice 2 – segundo grupo das Actividades de Integração</i>	42
Apêndice nº3	47
Os diários de investigação-formação, actas das sessões do grupo	
Apêndice nº 4	59
Entrevistas de "follow up"	
Apêndice nº5	83
Os diários profissionais dos professores como instrumentos ao serviço da investigação e da intervenção	
<i>Anexo ao Apêndice 5 – DUECE - análise dos diários da directora</i>	116
Apêndice nº 6	131
O Sistema de análise e sua evolução	
<i>Anexo ao Apêndice 6 – Grelha do sistema de análise de conteúdo</i>	162
Anexo nº 7	179
Mapas conceptuais	
<i>Anexo ao Apêndice 7 – Apresentação de mapas conceptuais</i>	197
Apêndice nº 8	205
Caso do segundo grupo das Actividades de Integração	
– Quadro-síntese de análise do relatório	
Apêndice nº 9	207
Caso do primeiro grupo das Actividades de Integração	
Apêndice nº 9 a – Quadro-síntese de análise das actas	207

Apêndice nº 9b – Quadro-síntese de análise do relatório	211
Apêndice nº9c – Quadro-síntese de análise das entrevistas de "follow up"	216
Apêndice nº 10	219
Caso DUECE	
Sínteses das análises dos "diários" de actividades feitos pela directora	
Apêndice nº 11	223
Caso do projecto IRA	
Apêndice nº 11 a - Quadros síntese das análises das actas/diários de investigação-formação	223
Apêndice nº 11 b - Quadros síntese das análises aos primeiros "follow ups"	221
Apêndice nº 11 c - Quadros síntese das análises aos segundos "follow ups"	269
Apêndice nº 12	271
Estudo comparativo entre casos – operacionalização das dicotomias	
Apêndice nº13	287
Estudo comparativo entre casos - Exemplo de um quadro-síntese das análises por professor: professor I - projecto IRA	
Apêndice nº14	295
Trabalho de minimalização	
Apêndice nº 14 a – Tabelas de minimalização utilizadas	295
Apêndice nº 14 b – Alguns exemplos de minimalização relativamente às tabelas utilizadas	299

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo nº1	313
DUECE – Análise da entrevista desenvolvida ao longo dos primeiros quatro encontros de orientação da monografia do DUECE (9-3-95;16-3-95; 27-3-95;)	
Anexo nº2	327
DUECE – Análise de conteúdo dos discursos de avaliação/balanço do projecto feitos pela directora da escola, no relatório (Setembro de 95) e nas entrevistas (em 2-2-96 e 9-2-96 e 14-2-96 e 12-3-96 e -3-96)	
Anexo nº3	357
DUECE - Análise de conteúdo dos discursos de análise de mudanças feitos pela professora A, numa entrevista realizada em 17-5-96	

Anexo nº4	367
DUECE - Entrevista à Directora (em 20-12-96)	
Anexo nº5	393
DUECE - Entrevista à Directora (em 30-7-97)	
Anexo nº 6	405
Projecto IRA – Análise comparativa da primeira entrevista de diagnóstico e de uma primeira fase da segunda entrevista de "follow up" à professora A do IRA, numa perspectiva de rastrear mudanças	

EXPLICITAÇÃO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS UTILIZADOS

A fim de facilitar a compreensão do texto, indicam-se, nas páginas que se seguem, alguns dos conceitos utilizados. Não se trata, propriamente, de um glossário (o qual exigiria uma maior concisão de linguagem), mas apenas, e tão só, da indicação de sentidos de ordem significacional da terminologia estruturadora do texto da tese. Para a sua elaboração, foram consultados dicionários e glossários, bem como os textos dos autores em que me baseei para a construção do corpo teórico e praxeológico do meu estudo. Pelo que acabei de dizer, não se poderá depreender que pretendo fugir à minha responsabilidade pessoal, ou seja: as opções significacionais assumidas e a criação de novos conceitos são da minha responsabilidade e surgem por razões de imprescindibilidade operacional de conceitos e teorias utilizados, para problematização das realidades estudadas. Estou em crer, no entanto, que sempre mantive uma determinada coerência, decorrente das perspectivas epistemológicas que adoptei.

Abordagem interpretativa – trata-se de uma abordagem investigativa que assume a realidade como uma construção e privilegia um conhecimento que se constrói sobre as construções, as interpretações daqueles que estão envolvidos nos fenómenos em estudo.

Abordagem crítica – trata-se de uma abordagem investigativa que, à semelhança da interpretativa, pressupõe uma epistemologia subjectivista, segundo a qual o sujeito investigador constrói o conhecimento, enfatizando-se ainda mais o papel mediador dos seus valores, nomeadamente na definição de problemáticas e na avaliação de práticas sociais. Define-se, também, por uma intencionalidade transformadora dos fenómenos, pelo que privilegia metodologias dialógicas, nomeadamente de interacção entre o conhecimento e a acção. A investigação assume, assim, um papel emancipatório, no sentido de libertação individual e/ou social de constrangimentos pessoais e/ou institucionais.

Abordagem/perspectiva interactiva – esta abordagem é entendida como uma perspectiva investigativa que privilegia a compreensão de processos dialógicos e recursivos (ver neste glossário) entre as dimensões consideradas, nomeadamente entre dimensões que surgem em tensão (dimensões que podem ser equacionadas como antagónicas, embora esse antagonismo se possa transformar em complementariedade e se possam constituir interacções co-produtivas entre essas dimensões). Trata-se, ainda, de uma abordagem que se pauta pelo diálogo, nos planos teórico e processual, entre abordagens investigativas. Deste modo, pode afirmar-se que se inscreve numa perspectiva da complexidade.

Auto-determinação e auto-organização – corresponde à capacidade de auto-produção de um determinado sistema, definindo este as suas próprias finalidades e organização consequente. Associa-se a processos de abertura ao meio em elos de recursividade, geradores de complexidade.

Colaboração – trata-se de um processo interactivo, orientado para a produção (simbólica ou material). Os indivíduos em interacção podem envolver-se (ou não) em projectos comuns, com objectivos comuns ou diferenciados, nos mesmos campos ou em distintos campos de intervenção, envolvendo-se (ou não), conjuntamente nas mesmas tarefas, nos mesmos processos, utilizando (ou não), os mesmos procedimentos, instrumentos, recursos e obtendo ou não produtos e recompensas comuns.

Complexidade – é entendida como a qualidade emergente da coexistência e co-construção organizada e flexível de dimensões complementares e conflituantes. A qualidade emergente dessa interação recursiva inscreve-se em cada uma dessas dimensões, ao mesmo tempo que nenhuma se dissolve nessas interações.

Complicação – é entendida, neste trabalho, como uma multiplicação e justaposição de uma grande quantidade de interações lineares e retroactivas. Isto não significa que nos fenómenos complexos não ocorram fenómenos de complicação, sendo uma característica da complexidade integrar as qualidades que lhe são antagónicas, sem as dissolver. Assim, se a causalidade recursiva é mais complexa do que as causalidades retroactivas e lineares, não deixa de haver uma coexistência das três nos fenómenos complexos. A complexidade organiza a diversidade e a confusão que parecem resultar da imbricação dessa grande quantidade de interações.

Comprometimento - corresponde ao envolvimento de cada um com a mudança e com os projectos individuais, do grupo e dos contextos, que se revela numa predisposição e numa acção congruente com essa predisposição, no sentido de se manter e fazer desenvolver essa mudança e esses projectos. Pressupõe a integração de uma “visão” e de um sentido de “missão”, pelo que integra componentes cognitivas, volitivas, afectivas-emocionais, operativas.

Contexto – corresponde aos universos/sistemas (e suas componentes) onde o indivíduo/subsistema, que é objecto de estudo, se insere e com o qual se inter-relaciona directa e/ou indirectamente (pelo que se trata de um conceito amplo e relativo, onde confluem dimensões individuais e sociais, internas e externamente observáveis). A utilização do termo contexto não significa que se ignore que os fenómenos que lhe correspondem tenham uma organização interna e culturas próprias, sendo muitas vezes importante aprofundar as suas dimensões estruturais, estratégicas e simbólicas, ao invés de tomar os contextos como mero “cenário de fundo”. Estas dimensões podem tornar-se, assim, como objecto de estudo, em inter-relação com os outros objectos que se enquadram nesses contextos.

Cooperação – corresponde, neste estudo, a processos de colaboração em torno de projectos diferenciados, sem partilha de propósitos num mesmo projecto.

Dialogicidade - corresponde à possibilidade e necessidade de coexistência de elementos de lógicas distintas, coexistência essa que não é uma mera justaposição, mas um diálogo, pelo que se mantém a individualidade das partes no seio da unidade. Trata-se de um diálogo que não suprime as contradições e as complementaridades.

Diferenciação – corresponde à aceitação, à defesa, questionamento e aprofundamento da diferença, da heterogeneidade, no interior de um todo que se organiza como unidade. A diversidade não constitui só por si um princípio de complexidade, embora possa ser facilitadora do seu desenvolvimento quando se gera uma tensão dialógica e recursiva entre diversidade e unidade. Nos casos de formação em estudo discriminaram-se diversas modalidades de diferenciação pedagógica, isto é, vários modos de gerir, na formação, a tensão entre unidade e diversidade, entre o colectivo e o individual.

Dispositivos de formação – trata-se de formas organizativas dos processos de formação, cuja unidade decorre de princípios e regras que as caracterizam, mas que podem ter contornos de concretização diversos, servindo diferentes propósitos;

Ética – trata-se de uma dimensão orientadora de juízos críticos e de acção, abrangendo princípios relativos ao bem individual (orientados pela procura de felicidade ou de perfeição, por exemplo), à acção justa (orientada pelo dever) e à boa acção (orientada pelo cuidado e responsabilidade relativamente aos outros). Estes grandes princípios constituem-se como um “a priori” de acção, podendo ser desdobrados em valores, mais específicos (considerados como critérios preferenciais, normativos), em juízos de valoração e processos de decisão. Para além dos processos desenvolvidos, estudaram-se, ainda, diversos níveis de mudança, na área valorativa.

Flexibilidade – corresponde à qualidade pela qual se consideram e mantêm em aberto múltiplas vias de organização e desenvolvimento (nomeadamente do indivíduo, seu pensamento e acção, mas também da própria formação). Decorre da abertura à desordem e às circunstâncias. Assim, a flexibilidade é reguladora e produtora de ordem, embora seja, em simultâneo, agente de incerteza e instabilidade.

Interactividade – trata-se de um conceito abrangente, usado para assinalar as características interactivas dos processos em mudança e dos processos que se organizam para que a mudança ocorra. Esses processos são, ainda, identificados pelos contextos/elementos em interacção a que esses processos reportam (alunos, formador, grupo de formação, escola, comunidade e sistema mais amplo).

Interacção de processos - trata-se de um dos campos de interactividade equacionado (a par de outros, como a interacção de causalidades, a interacção de sentidos, a interacção de velocidades, a duração da interacção), referente à maior ou menor autonomia (subjectivamente equacionada) entre processos, entre indivíduos em interacção e entre estes e os seus contextos. Consideram-se as seguintes modalidades: **dependência**, quando um processo/sujeito, em interacção com outros, se subordina à acção destes para o seu desenvolvimento ou para o desenvolvimento da interacção; **interdependência**, onde há uma interacção entre processos/sujeitos, sem domínio de nenhuma das partes, num percurso de construção conjunta; **inter-independência**, na qual a independência de um processo/sujeito decorre e se mantêm em função da independência de outros; e **independência/autonomia**, relativa às situações em que os processos/sujeitos não dependem uns dos outros para o seu desenvolvimento (nem sequer para se manter independentes). Quando estas modalidades se associam no sentido dos sujeitos se construírem como entidades singulares e interdependentes, fala-se de situações de **autonomia relativa**.

Investigação-Acção – é entendida, numa acepção alargada, como um dispositivo onde os processos de acção educativa e investigação se produzem mutuamente. A investigação acompanha a acção e a acção surge como um dos processos de investigação para a construção de uma compreensão/conhecimento sobre a acção e contextos, sendo este conhecimento reinvestido na própria acção, visando a sua regulação/transformação. Trata-se, assim, de um processo de investigação na acção, pela acção e para a acção, onde os próprios actores/autores da acção participam activamente na pesquisa, desde a sua fase de concepção até à fase de síntese/disseminação.

Investigação-formação – trata-se de um processo implicado de investigação-acção em contexto de formação, onde a par e passo se vai reflectindo, experimentando e fazendo evoluir os processos formativos em estudo, ao mesmo tempo que se vai construindo conhecimento sobre esses processos e seus efeitos.

Hologramaticidade - corresponde à inscrição (engrama) do todo (holo) nas suas partes, mantendo-se estas como singulares, inseridas numa organização complexa. Cada parte é, assim, mais do que a simples imagem do todo. É ela própria um todo, com a sua dinâmica e organização própria. No entanto, em cada parte, na sua dinâmica e organização, inscrevem-se características fundamentais do todo.

Mudanças – são entendidas, neste estudo, como as transformações internas, interactivas e externas ao individuo (subjectivamente identificadas por este e conceptualizadas pelo investigador). São estudadas, quer enquanto processo (processos de mudança individuais e sociais), quer enquanto produto (mudanças individuais e sociais) - dois pólos muitas vezes equivalentes numa mesma situação, dado o carácter recursivo da sua inter-relação (nomeadamente quando os processos de mudança são processos em mudança).

Mudanças integradoras – correspondem a mudanças que ocorrem pela organização de formas agregativas de elementos anteriormente dispersos e/ou de novos elementos. Neste estudo, foram identificadas mudanças integrativas (abaixo definidas), mudanças em torno de ideias nucleares, desenvolvimento de teorias mais consistentes e desenvolvimento de um conhecimento holístico. O sentido de coerência, presente nalgumas destas formas, aponta para processos de recursividade entre os elementos, o que poderia ser entendido como desenvolvimento de uma maior complexidade. A diluição da diferença e da contradição pode, também, ser entendida como factor de simplificação e de redução das possibilidades criativas dessa contradição. A complexidade é mantida na medida em que estas formas de integração são formas em desenvolvimento, abertas, sendo possível, em cada momento, a introdução de novos elementos e a contradição, contextualizadamente equacionados.

Mudanças integrativas – trata-se de formas de organização da mudança do conhecimento e da acção, pelas quais as componentes prévias, complementares ou em contradição, se organizam num todo onde ainda se reconhecem parcialmente, embora se constituam novas qualidades, se perca a identidade anterior e se possam integrar novas componentes.

Multidimensionalidade - corresponde a uma qualidade do conhecimento pela qual se considera a diversidade e a interacção de múltiplas dimensões, ao invés de reduzir os fenómenos a estudar a um conjunto muito restrito de variáveis controladas e manipuladas.

Multireferencialidade – corresponde à utilização de múltiplos referenciais de compreensão do real, para a construção de versões diversas, que se podem utilizar de uma forma paralela, mas que precisam de ser colocados em diálogo, questionando-se mutuamente, por vezes integrando-se, para que se possam considerar como elementos de complexidade investigativa.

Procedimentos de formação – correspondem a modos específicos e especificáveis de organização de processos de formação (ver definição abaixo), inseridos ou não em formas organizativas mais amplas – os dispositivos de formação (ver definição acima).

Processos de acção educativa - corresponde a todo o processo de intervenção (aqui incluindo não só aspectos interactivos, mas também preparatórios e avaliativos), desenvolvido ou não em contexto de sala de

aula e que, mesmo com propósitos investigativos, visa fins educativos imediatos. Assim, haveria um contínuo entre situações de acção com propósitos investigativos bastante precisos e controlados (acções de testagem) e situações completamente espontâneas e imprevistas, passando por situações exploratórias (menos sistemáticas do que as de testagem, e mais estratégicas e menos pontuais do que a acção imprevista);

Processos de formação – correspondem às formas operativas desenvolvidas em situação de formação e dimensões a elas associadas, não circunscritas apenas à interacção formador-formandos ou às estratégias do formador, alargando-se a todos os fluxos de acção e suas formas organizativas, mas também a todos os fenómenos qualitativos, visíveis e não visíveis, que os podem caracterizar;

Processos investigativos – correspondem, aqui, a todo o trabalho especificamente orientado para a pesquisa empírica, pautado por preocupações de rigor e sistematicidade, e organizado à volta de processos investigativos instrumentalizados e metodologicamente fundamentados. Integram processos de concepção investigativa, de recolha de dados, de análise de dados, de apresentação de resultados e de síntese interpretativa;

Processos de reflexão – considerados como processos de pensamento, pelos quais se opera a mudança. A reflexão é entendida como um recuo consciente do sujeito em relação a si próprio, onde se analisam, questionam e revêem dimensões do próprio sujeito e da acção, em relação ou não com os contextos em que se situam. No presente trabalho a reflexão é entendida na relação com o próprio sujeito e com a própria acção sendo esta objecto e/ou produto da reflexão. Usa-se de forma indistinta, a designação de reflexão e de pensamento reflexivo, distinguindo-o do pensamento aplicativo - processo dedutivo de aplicação de referenciais teóricos prévios, usados para a compreensão/avaliação da situação e concepção de estratégias de acção – e de processos de intuição –, onde a compreensão é imediata. Mais uma vez, num quadro de complexidade, pode entender-se uma recursividade entre estes processos, pela qual cada um deles facilita a emergência e o desenvolvimento dos restantes.

Recursividade – é entendida como o processo de generatividade mútua entre dimensões distintas, pelo que os efeitos e produtos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produzem, nomeadamente quando dois pólos em tensão, e antagónicos, se produzem mutuamente podendo, por vezes, tornar-se complementares.

Reflexividade – é entendida como a capacidade de distanciação pela reflexão e como a consequente consciência do sujeito, de si mesmo, da sua acção e da sua relação com os contextos, a partir da qual este é produtor e produto de si próprio.

Simplicidade – é entendida como a qualidade que decorre de processos de simplificação (tais como de selecção, hierarquização, redução, separação). A simplicidade coexiste na complexidade, como um fenómeno que lhe é intrínseco, podendo conceber-se um processo recursivo de construção mútua pelo qual a complexidade aprofunda e é aprofundada pela simplicidade.

Tensão - engloba os sentidos conflituais, as discrepâncias e as divergências entre dimensões coexistentes – entre dimensões apenas externas aos indivíduos; entre dimensões apenas internas - perspectivas, valores, atitudes, necessidades -, e entre dimensões de diversos tipos (individuais internas, contextuais externas e/ou interactivas. Essas discrepâncias situam-se, quer em áreas de experiência pessoal,

quer profissional. As tensões desencadeiam e mantêm o movimento que visa a sua diminuição, ou mesmo supressão, propiciando a mudança e o desenvolvimento da complexidade. Os processos tensionais podem ser, não apenas desencadeadores e factores de mudança, mas podem também ser resultantes de processos de mudança, pelos quais indivíduos, grupos e instituições se mantêm em processo de mudança.

- Introdução -

é preciso um cuidado
que se demore
no esculpir das perguntas
que valham a pena o tempo
de as refazer

Caminhamos atribuindo sentido ao nosso caminho. Às vezes sem o encontrar. Às vezes sem o questionar. Caminhamos e o que pensamos e sentimos acontece num espaço e num tempo que nos situa, mesmo que o ignoremos. Um tempo nosso, de uma seta que não se inverte. Um tempo presente que com outros tempos nossos interage, e por isso os reverte, para nos enraizar e direccionar. Um tempo que se alarga para além de cada um de nós e que é o das situações mais amplas, das quais nós somos parte... e espelho. Um espelho único, poliedro que refracta e reflecte imagens múltiplas. Imagens todas elas construídas que se completam e se antagonizam e que constituem o nosso mundo. Um mundo individual em interdependência com outros mundos. Em conflito e em consonância. Ao longo do caminho. Um caminho pelo qual nos transformamos. Sendo a imagem dessa transformação, uma construção também.

Em formação construímos imagens do mundo, imagens de nós no presente e futuro, imagens da nossa mudança. Em formação pela investigação-acção construímos as imagens do caminho, as perguntas a pesquisar, as situações a transformar, as respostas a ensaiar. Em cada situação de formação pela investigação-acção o caminho é único, do indivíduo e do grupo, sendo ainda única a interacção que se estabelece entre cada projecto e a organização da formação e da escola, onde a investigação-acção se concebe e se desenrola.

Mas em cada “único” existe o humano. Em cada singular existem as marcas da sua conjuntura e da sua universalidade. Por isso, estudar a mudança em situações de formação pela investigação-acção passará por compreender cada situação na sua especificidade, mas também poderá significar procurar as explicações dessa mudança em situações diversas, situações que embora diferentes, são em muitos sentidos convergentes. Nesse sentido se procurou a comparação entre situações, usando as semelhanças e diferenças entre elas, para esclarecer ainda mais os fenómenos que se pretendiam aprofundar.

As situações estudadas, apesar de diversas, foram em pequeno número. Tratou-se de uma pesquisa intensa mais do que extensa, centrada sobre uma pequena parcela de várias vidas, que num período delimitado se cruzaram, embora nelas se demorasse muito para além do que é usual, seguindo-as para além do tempo em que se juntaram e vasculhando nelas recantos onde só se chega quando nos detemos. Uma pesquisa que se foi fazendo sem ousar fechar-se num julgamento, definitivo, de formulação simples. Um estudo que se foi

abrindo, guiado pelo movimento e pelo olhar interpretativo que sobre esse movimento se fazia. Um olhar, pois, que desdobra outros olhares, neles questionando ângulos que não foram exactamente ditos, mas que eram captados por quem, a eles atentos, os ia recodificando como sinais, fazendo-os ligar a outros sinais que neles ressoavam e a partir deles se transformavam.

Concretizando: a investigação que agora se apresenta é uma investigação sobre a mudança dos professores que, em contextos de formação, desenvolveram percursos colaborativos de investigação-acção e que por eles se desenvolveram como pessoas e profissionais. Mas não é um estudo que apenas interroga os impactes da formação, durante o tempo em que esta aconteceu. Interroga os processos pelos quais esses impactes se geraram. Interroga os impactes que permaneceram e como eles se transformaram no tempo, em interacção com outros contextos. Interroga a própria formação e a investigação-acção, os seus dispositivos e processos individuais e sociais, na sua relação com as mudanças. Interroga, sobretudo, as mudanças individuais dos professores envolvidos na formação (não sendo descuradas as dimensões sociais do indivíduo), mas também se alarga às mudanças sociais dos contextos onde os indivíduos interagem, nomeadamente quando esses contextos se constituíram como objecto e objectivo dos seus percursos de investigação e intervenção.

A opção pelo estudo da mudança individual dos professores, em detrimento do estudo sobre os impactes sociais mais alargados da formação, decorreu da especificidade das situações estudadas, tendencialmente orientadas para um trabalho com pequenos grupos de professores (à excepção do DUECE), compostos por professores que ora desenvolvem na mesma escola projectos diferenciados de investigação-acção (projecto IRA), ora se situam em escolas distintas, tendo um projecto comum. Decorreu sobretudo da valorização do indivíduo enquanto sujeito, construtor de sentidos e de percursos, uno e plural no modo como se constrói com os outros. Um ser complexo que não se esgota na teia de relações complexas, que se desenvolve no seio dos dispositivos de formação, mas que por esta é transformado. Uma transformação que só em parte decorre das acções e interacções que se estabelecem e que é sempre uma reconstrução pessoal, implicando uma reconceptualização, uma recontextualização e uma resistência – pelo que o prefixo “re” assinala, ainda, alguma continuidade com um tempo, uma organização e um funcionamento que precede essa transformação. A restrição do estudo aos professores, sem aprofundar as mudanças dos seus

alunos, constituiu uma opção de focalização naqueles que foram os interlocutores directos nos processos formativos.

Mas esta é uma focalização relativa, pois diz respeito ao campo e ao objecto de estudo e não às dimensões que em interacção aí são aprofundadas. Embora não rejeite o valor daqueles estudos que seleccionam à partida as dimensões da formação ou da mudança a estudar, privilegiei uma abordagem distinta, de carácter multidimensional, apoiada numa multireferencialidade de quadros teóricos, pela qual procurei compreender a complexidade dos fenómenos. Esta foi uma abordagem utilizada desde a concepção do projecto de investigação e foi-se concretizando ao longo de toda a pesquisa teórica e empírica, marcando, assim, um caminho de interacção e diálogo entre as perspectivas e as múltiplas dimensões aí consideradas. Assim se foram construindo referenciais de análise, emergentes a partir da interacção entre os referenciais dos professores e da investigadora-formadora e assim, também, se foi construindo uma perspectiva interpretativa dos fenómenos em estudo. Subjacente a todo o processo, existe uma concepção de investigação e de formação assente no diálogo, na interacção entre referenciais, entre perspectivas, entre indivíduos.

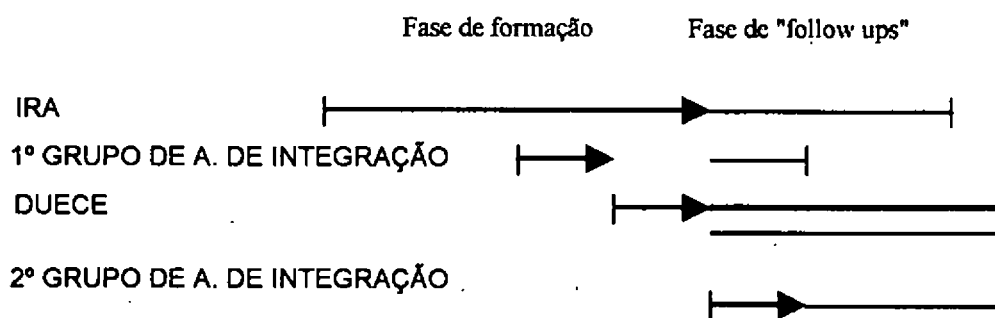
A investigação que agora se apresenta, visando contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre a mudança dos professores, desenhou-se como um estudo de casos, onde cada caso-situação de formação se desenvolveu como uma investigação-formação (entendida esta última como um processo implicado de investigação-acção em contexto de formação, onde a par e passo se vai descrevendo, reflectindo, experimentando e fazendo evoluir os processos formativos em estudo). Os professores em formação, por sua vez, envolveram-se em projectos de investigação-acção centrados nas suas práticas educativas (a investigação-acção é entendida, numa acepção alargada, como um dispositivo onde os processos de acção educativa e investigação se produzem mutuamente, pelo que a investigação acompanha a acção e a acção surge como um dos processos de investigação para a construção de uma compreensão/conhecimento sobre a acção e contextos, sendo este conhecimento reinvestido na própria acção, pois visa a sua regulação/transformação). Trata-se, assim, de um processo de investigação na acção, pela acção e para a acção, onde os próprios actores/autores da acção participam activamente na pesquisa desde a sua fase de concepção até à fase de síntese/formalização.

Pretendo, pois, aprofundar a compreensão de situações formativas, vividas em contextos profissionais relevantes para mim e para a instituição em que trabalho, visando a construção de um conhecimento conceptualizador que ultrapasse o descritivo de situações concretas. Dentro dos limites de transferibilidade do conhecimento, próprios de um estudo qualitativo (não se pretendendo a ‘descoberta’ de leis gerais universalmente aplicáveis à totalidade das situações), definem-se como principais objectivos estabelecer e problematizar relações (que iriam ser detectadas pelos professores e/ou pelo investigador) entre processos (de formação e de mudança/aprendizagem) e o seu impacte na mudança dos professores (do seu pensamento e da sua acção). Há ainda que distinguir um plano investigativo prévio aos estudos de caso, onde se destacam objectivos de investigação-acção e de investigação-formação no sentido de desenvolver modelos práticos de dispositivos de formação pela investigação-acção (exemplo de processos de diferenciação, estruturação...) e de metodologias de investigação a usar em processos de investigação-acção e investigação-formação (exemplo de diários de investigação, do grupo e individuais). Não se pretendia, no entanto, uma validação científica desses modelos mas, em última instância, a compreensão dos fenómenos de mudança associados ao seu desenvolvimento nos contextos específicos do estudo.

A nível institucional, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa tem organizado diversos programas e projectos formativos abertos ao desenvolvimento de uma metodologia de investigação-acção, entre os quais se situam os casos agora estudados, dois deles relativos à formação contínua – um deles inserido, numa primeira fase, num programa de pós-graduação, certificado com diploma académico, designado por Diploma Universitário de Especialização em Ciências da Educação (DUECE), e o outro inserido num projecto, não sujeito a certificação com grau académico (o projecto IRA – “Investigação-Reflexão-Acção”). Os outros dois casos estudados inseriam-se nas Actividades de Integração (uma área curricular interdisciplinar, onde pequenos grupos de professores são acompanhados por um tutor), do primeiro ano da Profissionalização em Serviço – um programa que concede uma certificação profissional. Cada um destes programas introduziu constrangimentos distintos à formação, embora permitisse e promovesse alguns aspectos comuns, tais como um trabalho a partir da própria experiência e de problemas profissionais, experiência e problemas esses que poderiam ser

objecto de pesquisa, de reflexão e de transformação pela acção, pelos professores. No entanto, a experiência profissional dos professores em formação diferia, distinguindo-se dois casos-grupos de professores menos experientes (com menos de seis anos de experiência) e dois casos de grupos de professores mais experientes. Os casos também diferiam, à partida, no que respeita à duração da formação, sendo o mais longo o projecto IRA (com duração de 4 anos, embora com alguns prolongamentos por um 5º ano) e o DUECE (o processo formativo iniciou-se na última etapa do diploma, consistindo no acompanhamento de uma professora para elaboração de uma monografia, durante um semestre, tendo-se prolongado após a finalização desta monografia, num total de três anos de acompanhamento). Os dois casos das Actividades de Integração (inseridos na Profissionalização em Serviço) tiveram, cada um, um ano lectivo de duração. O trabalho de campo foi concluído, para cada caso, no período de dois anos subsequente à finalização institucional da formação. Estes casos-grupos-situações de formação encadearam-se no tempo, de acordo com o seguinte esquema:

Figura 1 – Encadeamento temporal dos casos



De acordo com o esquema, o projecto IRA foi o primeiro a ser iniciado, prolongando-se pelo período em que a formação com o primeiro grupo de Actividades de Integração se iniciou e finalizou, e por um tempo em que também o DUECE teve o seu começo. O segundo grupo das Actividades de Integração iniciou-se já quando o projecto IRA havia terminado a sua fase de formação - mas antes das entrevistas finais de "follow up" respectivas - e ainda durante o desenvolvimento da fase de acompanhamento do DUECE. O tratamento final dos dados e a sua organização em estudos de caso inverteu esta ordem temporal, tendo sido o último caso (segundo grupo das Actividades de Integração)

aquele que se aprofundou em primeiro lugar e o projecto IRA aquele que se aprofundou em último. Opto por fazer a apresentação dos estudos de caso, nesta tese, segundo esta última ordem (ou seja, segundo grupo de Actividades de Integração – primeiro grupo de Actividades de Integração – DUECE – projecto IRA), por pretender sublinhar a componente de síntese investigativa e a organização desta em estudos de caso.

A opção pela investigação de situações inseridas em contextos já instituídos, cuja organização escapava ao meu controle (embora tivesse uma intervenção directa, a nível micro, desempenhando com relativa autonomia o papel de formadora), foi assumida com base no interesse pessoal e institucional em aprofundar o conhecimento sobre os programas e as práticas que vinham a ser desenvolvidos. A opção de aprofundar essas situações decorreu, ainda, do pressuposto de que a implicação directa do investigador nas decisões e processos bem como o acompanhamento continuado das situações a estudar favorecem a utilização da acção como processo investigativo de exploração e de testagem de hipóteses sobre essa acção e seus efeitos. Esta inserção do investigador dentro das situações permite, ainda, ter uma perspectiva pessoal directamente construída a partir da experiência continuada das situações e dos processos. O confronto destas suas perspectivas com as perspectivas dos outros participantes contribui para um diálogo de perspectivas. Ao mesmo tempo o investigador está em posição de ir fazendo a conceptualização desse diálogo com base em modelos e teorias progressivamente mais abstractos, o que lhe permite ir aprofundando a sua perspectiva.

Mas esta opção não se fez sem consciência dos seus limites, um dos quais é a própria impossibilidade de construir e controlar um sistema de formação que tenha subjacente, todo ele, um modelo pessoal de formação que se pretendesse ‘a priori’ testar e fazer evoluir (já que os sistemas de formação existiam previamente às situações específicas de formação). Alguns dos outros limites são próprios das abordagens investigativas que fundamentam todo o trabalho, decorrentes nomeadamente de uma implicação do investigador nos próprios processos que estuda. O trabalho assenta, em última instância, numa visão epistemológica construtivista e num diálogo tensional entre abordagens críticas e interpretativas, pelo qual o conhecimento se construiu na acção, a partir da acção e no sentido de transformar essa mesma acção, embora a investigação se fosse distanciando progressivamente dessa acção e o conhecimento se fosse fundamentando sempre nas

significações e no confronto (directo e indirecto) entre as interpretações dos diferentes intervenientes do processo (incluindo aqui as do próprio investigador-formador). A implicação do investigador na acção e a fundamentação do conhecimento construído nas interpretações dos intervenientes introduziram dificuldades que, em parte, se procurou ultrapassar. Estas características impuseram, no entanto, limites incontornáveis ao próprio conhecimento que se construiu e de que é preciso ter consciência. Estes serão, por isso, referidos ao longo de toda esta apresentação.

O design investigativo, entendido como um plano de investigação, *“a lógica que liga os dados a coligir (e as conclusões a formular) às questões iniciais do estudo”* (Yin, 1984, p.2VII), é composto por um conjunto de decisões, que desde já sintetizo, acerca das problemáticas a aprofundar e dos percursos metodológicos a percorrer. Em termos metodológicos tratou-se, pois, de um processo em espiral, próprio das metodologias qualitativas, de diálogo entre etapas que se iam cruzando, para afinamento de modelos de formação e investigação e aprofundamento dos saberes e da sua conceptualização. Deste modo se sucederam várias situações de formação, em cada uma das quais se desenvolveram os projectos de investigação-acção dos professores. Nas situações de formação estabeleceram-se, ainda, processos de investigação-formação colaborativa, pela reflexão conjunta, entre os intervenientes directos, sobre os processos de investigação e formação. Cada um destes ciclos de investigação-formação era completado por processos em que eu, enquanto investigadora-formadora das diversas situações, transferia alguns dos procedimentos (como, por exemplo, os que se referem a diários profissionais dos professores) e saberes produzidos, reinvestindo-os na acção de formação dos outros casos que estavam a iniciar-se ou em desenvolvimento.

Num plano de investigação mais distanciado da acção, diferido no tempo em relação a esta, organizaram-se estudos de caso dessas situações de investigação-formação, também eles encadeados entre si numa espiral de diálogo entre modelos de análise e esquemas interpretativos, que se foram apurando e aprofundando. Os estudos parcelares dos quatro casos de formação facilitaram o estudo comparativo entre os casos de professores (onze, no total)/projectos de investigação-acção por eles apresentados nesses contextos de formação (num total de doze), como será devidamente desenvolvido no capítulo VII. O estudo comparativo entre os casos visa uma compreensão mais alargada e aprofundada dos

fenómenos em estudo, o que implicou uma nova conceptualização, no sentido da construção de um referencial teórico mais abrangente e integrador. Este percurso de uma progressiva maior conceptualização foi apoiado pela introdução de uma perspectiva geral que parecia dar nova inteligibilidade a muitos dos referenciais teóricos que se foram mobilizando e aprofundando, situados no campo educativo. A teoria da complexidade (nomeadamente alguns dos princípios que Edgar Morin considera como centrais para a caracterização dessa complexidade) foi eleita como quadro geral de referência desse estudo comparativo e foi operacionalizada e aprofundada em torno de problemáticas que atravessam a totalidade ou a maioria dos casos.

Uma das problemáticas que aí se destaca é a do isomorfismo entre a formação e a acção dos professores. De facto, em cada caso-grupo-situação de formação os professores desenvolveram, também eles, uma investigação sobre a sua própria acção educativa, tendo havido assim uma sobreposição de planos, de níveis isomórficos de investigação-acção, sendo também paralelos alguns dos instrumentos aí usados. Por exemplo: os diversos intervenientes participaram na elaboração de diários de investigação relativos às reuniões de formação, os professores também fizeram diários relativos aos seus projectos de investigação-acção e, nalguns casos, os seus alunos fizeram diários de turma ou de actividades. Os processos colaborativos e participativos constituíram outro núcleo importante de isomorfismo entre formação e intervenção dos professores em seus contextos de acção.

Os designs de investigação-acção dos professores variaram, no entanto, entre caminhos mais e menos estruturados e estruturadores, segundo projectos mais ou menos pré-definidos, com problemáticas mais ou menos conceptualizadas, embora todos eles abertos a um certo grau de imprevisibilidade e a uma construção interactiva ao longo do percurso. Os procedimentos investigativos tinham, muitas vezes, uma dupla função investigativa e interventiva, regulados por critérios de rigor e sistematicidade, mas também de adaptabilidade e utilidade em relação às situações, tendo a tensão entre estas duas lógicas originado operacionalizações diversas nos diferentes casos.

Assim, nestes contextos desenvolveram-se processos investigativo-formativos contrastantes. Pretendia-se que a exploração investigativa destas diferenciações inter-casos permitisse revelar uma maior diversidade de inter-relações entre processos investigativo-

formativos, processos de mudança e mudanças ocorridas, para assim alargar e aprofundar a compreensão acerca da mudança dos professores em contextos de formação pela investigação-acção.

No que respeita à contrastação de processos investigativos e formativos foram relevantes os seguintes eixos tensionais (que posteriormente se desdobraram em problemáticas de aprofundamento):

- **interacção investigação-acção** - em todos os casos foi relevante, embora em graus diferentes, a presença de intencionalidades de construção de conhecimento e de regulação/transformação da acção, num quadro que se pode designar de investigação-acção. A interacção entre estes dois pólos variou quer quanto à flexibilidade/estruturação dessa relação, quer quanto ao desfasamento temporal entre tempos de acção e de investigação e entre tempos investigativos de recolha e de análise de dados, quer quanto aos pontos de partida e às finalidades, quer ainda quanto às metodologias de investigação utilizadas, mais ou menos próximas da acção;

- **estruturação dos projectos** - o grau de estruturação dos projectos foi, em alguns casos, determinado por limites e regras institucionais bem definidos em termos de tempo, produtos esperados, avaliação (casos das Actividades de Integração e primeira fase do DUECE, correspondente à realização da uma monografia), embora nem sempre estes constrangimentos tivessem sido, apesar de presentes, muito determinantes (primeira fase do DUECE). Casos houve onde o percurso foi mais fluido, mais dependente do grupo e da sua evolução (projecto IRA e segunda fase de acompanhamento da professora do DUECE, após a finalização da monografia);

- **diferenciação, intra-caso, dos projectos de formação** – houve casos de uma grande diferenciação interna em termos das problemáticas em estudo e outros em que a problemática era a mesma para todo o grupo, com diferenciações individualizadas do campo de estudo;

- **diferenciação, inter-caso, do campo de estudo/grau de envolvimento no desenvolvimento dos contextos escolares** – num dos casos de formação os agentes educativos debruçaram-se sobre o trabalho que todos desenvolviam com os mesmos grupos de alunos, em contexto de sala de aula e noutros contextos de desenvolvimento curricular e extracurricular, visando a transformação do funcionamento das estruturas escolares e das

suas interfaces e a transformação individual dos seus intervenientes, incluindo os alunos (DUECE). Num outro caso-grupo de formação, as turmas eram diversas e os projectos mais circunscritos ao trabalho com essas turmas, embora todas pertencentes a uma única escola - situando-se a formação nessa mesma escola, mas não estando os professores implicados sistematicamente na transformação desta (projecto IRA). Houve casos, ainda, em que as próprias escolas eram diferentes, trabalhando cada professor para o desenvolvimento de projectos centrados nas suas turmas (grupos das Actividades de Integração).

- **implicação do investigador-formador** - apesar de em todas as situações o formador funcionar em regime de tutoria, sendo um facilitador de processos e orientador de projectos dos formandos, houve diferenciação no sentido de em alguns casos se desenvolver uma colaboração mais paritária, mais implicada ao nível dos próprios processos de recolha, análise e interpretação dos dados e, em noutros casos, se desenvolver uma relação mais hierarquizada, menos participada, menos implicada, do ponto de vista produtivo, por parte do investigador-formador..

De notar que nem sempre, para estes eixos tensionais, existiu uma uniformidade intra-caso, havendo excepções individuais dentro dos grupos em relação a algumas das dimensões referidas. Para além destes aspectos, relativos ao funcionamento da formação, há ainda a salientar, como elementos de ordem estrutural importantes, os relativos à duração da formação e à experiência profissional dos professores envolvidos, como atrás se referiu.

As problemáticas que se aprofundaram decorreram, em parte, destes eixos de contrastação entre os casos, mas também das muitas dimensões em que os casos eram similares entre si, assegurando estas a possibilidade da sua comparabilidade. Essas problemáticas foram emergindo ao longo do processo de pesquisa teórica, desenvolvimento das situações de formação-investigação, recolha, análise e interpretação de dados. Remetem, assim, de acordo com os objectivos do estudo, para os processos de formação e investigação, para os processos de mudança dos professores e para as mudanças identificadas nos e pelos professores.

A organização do presente texto, nomeadamente a delimitação de temas em cada um dos capítulos, está associada a essas problemáticas. Os capítulos de enquadramento teórico-metodológico e de apresentação do estudo comparativo entre os casos aprofundam todas estas problemáticas. Os restantes apenas aprofundam aquelas problemáticas que mais

directamente dizem respeito às questões metodológicas – o capítulo relativo à implicação e distanciamento e o capítulo relativo à credibilidade do estudo –, ou às questões específicas a cada caso-situação de formação – os quatro capítulos onde se apresentam os estudos de cada caso-grupo-situação de formação.

No quadro que se segue, inventario as diversas problemáticas trabalhadas de acordo com a organização do capítulo do estudo comparativo entre os casos (capítulo VII), por corresponderem aos eixos principais à volta dos quais foram integrados, numa síntese interpretativa, todos os dados recolhidos e tratados, bem como a informação teórica pesquisada e sintetizada.

Tabela 1 – Problemáticas do estudo comparativo entre casos

problemáticas relativas a processos de formação (em relação com mudanças e processos de mudança)	problemáticas relativas a processos de mudança (em relação com processos de formação e as mudanças)	problemáticas relativas às mudanças ocorridas (em relação com processos de formação e de mudança)
<p>Complexidade dos processos de formação</p> <p>Flexibilidade / Estruturação e mudança dos professores</p> <p>Tensões na investigação-acção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da tensão dos processos à tensão dos produtos - processos de apoio-desafio - processos analíticos-holísticos <p>Hologramaticidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interdependências na construção de isomorfismos - comprometimento e mudança - autorias e autonomia relativa - diferenciação pedagógica: entre o colectivo e o individual 	<p>Complexidade dos processos de investigação-acção</p> <p>Investigação e mudança</p> <p>Acção e mudança</p> <p>Reflexão e mudança</p>	<p>Mudança e complexidade:</p> <p>Entre as finalidades e os resultados</p> <p>A ética e a mudança</p> <p>Circunscrição / Alargamento da mudança aos diversos contextos</p> <p>Acelerações e retrocessos</p> <p>Interrupções e prolongamentos</p> <p>Continuidades e rupturas</p>

Para o aprofundamento desta problemática utilizaram-se basicamente dois macro-sistemas de análise. O primeiro serviu para a análise dos dados nos estudos de cada caso-grupo-situação de formação, tendo sofrido variações decorrentes de uma progressiva afinação e adaptação a cada caso (sendo as especificidades assinaladas nas respectivas apresentações). O segundo sistema, que permitiu o desenvolvimento do estudo comparativo entre os casos, é já uma agregação em macro-categorias das categorias e sub-categorias do primeiro sistema (embora não de forma automática), segundo novos referenciais teóricos.

O texto que a seguir se apresenta engloba: um texto de síntese da pesquisa teórica para aprofundamento das problemáticas em estudo e para o enquadramento e clarificação de opções epistemológico-metodológicas (capítulo I); um texto de reflexão sobre as questões da implicação e distanciamento do investigador e da investigação (capítulo II); quatro textos de síntese relativos às análises e reflexões interpretativas desenvolvidas para cada caso-grupo-situação de formação (capítulos III, IV, V, VI); um texto de síntese organizadora das análises e reflexões interpretativas relativas ao estudo comparativo entre os casos (capítulo VII); um texto de síntese e reflexão crítica acerca da credibilidade do estudo (capítulo VIII); e, por fim, um texto de síntese final conclusiva acerca da complexidade dos processos investigativos e formativos e acerca da mudança. Em apêndice, são apresentados não só alguns elementos de análise subjacentes às sínteses apresentadas no corpo central da tese – quer relativos à operacionalização de sistemas de análise, quer relativos ao tratamento de dados -, mas também pequenos capítulos metodológicos, sobre as técnicas utilizadas na recolha/elaboração de dados. Os anexos fornecem alguns exemplos de protocolos de dados recolhidos, nomeadamente de entrevistas, mas também de análises feitas pelos e com os professores, durante o desenvolvimento do trabalho de formação-investigação.

Este texto constitui uma possibilidade concretizada, entre muitas outras possibilidades, e que se foi organizando à medida que o discurso se foi fazendo e refazendo.

Este é, ainda, o texto de um autor que, orquestrando vozes múltiplas de outros autores, se situa num espaço e num tempo específicos. Trata-se, pois, de um texto condicionado pelos contextos sociais, históricos, culturais, económicos e políticos da sua autora e daqueles que estuda e aí vêem representado o seu próprio discurso. É, assim, uma

construção social, mas também a expressão e produção pessoal da sua autora. Por isso esta se assume na primeira pessoa – uma pessoa que se refere a si própria, por vezes na terceira pessoa quando se toma por objecto, num processo onde sujeito e objecto são papéis intermutáveis que coexistem e que se revezam, sendo os próprios professores, também eles, sujeitos e objectos de investigação e de conhecimento.

Este é, também, um texto onde descrição, análise, interpretação e reflexão crítica se entrecruzam, numa progressiva maior codificação e conceptualização, sem que estes diversos registos se dispensem uns aos outros, confluindo todos para o desenvolvimento da compreensão pretendida.

Este é, finalmente, um texto escrito tendo em conta o seu público. Um texto onde assumidamente se procura dar conta de um processo e reflectir sobre a sua credibilidade e autenticidade. Uma história, pois, feita de múltiplas histórias, procurando as marcas do seu tempo, mas também aquelas que atravessam os diferentes tempos, à medida que se transformam. Um texto que, também por isso, se constitui fundamentalmente como um produto, um de muitos outros. Escapando-lhe necessariamente muito do que foi, do que ainda é e do que poderá continuar a ser o caminho aqui suspenso, cristalizado, verbalizado, embora não interrompido.

**I – Uma Investigação situada – diálogos entre perspectivas teóricas
na fundamentação da acção (investigativa e formativa)
e do conhecimento (sobre investigação, formação e mudança)**

(...)

o meu caminho de verdade é uma voz minha à conversa
no silêncio orquestrado
depois de todas as vozes partirem no seu voo
(...)

Pretendo apresentar, neste capítulo, um quadro geral de referência que clarifique os caminhos e opções formativas e investigativas e que apoie a compreensão dos casos em estudo. Investigar pela acção implicou conceber a acção à luz de princípios, teorias, crenças, implícitas e explícitas, e rever essas posições na própria acção, sendo o conhecimento simultaneamente causa e consequência da transformação da própria acção - aqui entendida como formação e investigação. Por isso, as perspectivas e conceitos introduzidos neste capítulo teórico são apresentados em função do estudo desenvolvido, permitindo situá-lo à medida que os conceitos e perspectivas são colocados em diálogo, através de uma reflexão que se pretende clarificadora das perspectivas efectivamente assumidas e dos conceitos usados. Esta problematização teórica organiza-se em torno de alguns temas que se revelaram centrais para o aprofundamento das situações de investigação-formação. Esses temas foram emergindo com o desenvolvimento dessas situações - em planos de investigação implicados na acção -, e no diálogo entre princípios, finalidades, teorias e crenças dos diversos participantes (onde eu própria me incluía). Esses mesmos temas definiram-se explicitamente em planos de investigação mais distanciados da acção, correspondentes aos estudos de cada caso-situação de formação e ao estudo comparativo entre casos. Neste capítulo esses temas são tratados de forma recorrente em diversos campos conceptuais, apresentando-se como elementos de imagens caleidoscópicas, não tanto por se combinarem entre si de modos distintos mas, sobretudo, porque cada um deles apresenta aí configurações específicas. O aprofundamento dos temas alarga-se, deste modo, numa espiral, quer no plano da fundamentação teórica, quer ao longo da apresentação de cada caso e do estudo comparativo entre os casos.

Este capítulo organiza-se, pois, segundo um mapa conceptual com uma forma complexa de círculos inclusos, alguns concêntricos e outros interseccionados, com graus de abrangência distintos. Começo por situar o trabalho no contexto de uma sociedade contemporânea, onde as dimensões culturais, sociais, económicas e políticas se desenham dentro de um quadro social designado, por alguns, de pós-modernidade. Este quadro social é caracterizado por um conjunto de padrões e de paradoxos (Hargreaves, 1994), reveladores de tendências e de tensões, onde conflituam forças, algumas das quais decorrentes de

estruturas de quadros sociais anteriores, não totalmente extintas. A própria designação de pós-modernidade, identificada por referência com a modernidade e não por um nome próprio, parece ser reveladora desta relação estreita entre estes dois modos de organização da sociedade. Não pretendendo repetir o que outros antes de mim disseram - e muito se tem escrito a esse propósito -, apenas acentuarei algumas linhas evolutivas e tensões daí emergentes, que têm relação directa com os temas centrais que se destacaram no desenvolvimento dos casos e do seu estudo. Para além de um enquadramento histórico-social pretende-se que este sub-capítulo constitua uma reflexão crítica que questione os contextos e fundamente as opções formativas e investigativas dos casos de formação em estudo.

Dentro do contexto da sociedade contemporânea, o modo de se conceber e organizar o conhecimento e, neste âmbito, o modo mais particular de fazer investigação tem sido, também ele, reequacionado. Verifica-se a coexistência de múltiplas abordagens de investigação educacional e de múltiplas perspectivas ontológicas, epistemológicas e metodológicas, inconciliáveis segundo alguns dos seus defensores, interactuantes segundo outros autores, havendo quem afirme que esse diálogo pode levar à sua integração numa nova abordagem emergente. Sendo a ciência uma dimensão da própria sociedade, em interacção complexa e em interdependência com as suas outras dimensões, simultaneamente formada e formadora dessas interacções, ela reflecte, como um holograma, o todo de que faz parte. É deste modo que reflecte as tensões e os padrões da sociedade em que se insere. É também neste sentido que nela se espelham as concepções do real, do pensamento, do conhecimento que se têm construído no seio dessa mesma sociedade e sobre as quais esta se edifica. É dentro desta perspectiva que enquadro a presente investigação, procurando situá-la nas abordagens que a dominam. Situo esta investigação, desde já, embora isso só se tenha tornado mais claro no fim de todo o trabalho de síntese teórica, numa perspectiva de complexidade, dentro de um quadro epistemológico construtivista/subjectivista e de uma abordagem metodológica qualitativa, interactiva e dialógica entre as perspectivas interpretativas e críticas. Neste capítulo, aprofundo de um modo reflexivo e crítico temas/questões que emergiram dos estudos de caso, alguns dos quais apontados anteriormente, num quadro sócio-histórico mais amplo.

Um campo que intersecta o da investigação é o da formação de professores, também ele marcado por padrões sociais e por perspectivas de investigação educacional (nomeadamente pelas funções que a esta, e ao conhecimento dela decorrente, são atribuídas na organização da formação e no consequente desenvolvimento dos professores). Aqui os modelos de formação são enquadrados por modelos educativos mais amplos, e são tratados, com particular relevo, os temas/questões que emergiram a partir do desenvolvimento e estudo dos casos. Deste modo se apresenta alguma da reflexão teórica e da investigação inscrita no campo conceptual sobre a formação de professores, destacando aquelas que constituíram fundamento do trabalho desenvolvido, de investigação e formação.

Posteriormente aprofundo a dimensão da mudança dos professores que, na pesquisa que se organizou, se situa na intersecção entre os campos investigativo e formativo, na medida em que a formação, tinha contornos de investigação-formação e os professores se envolviam nessa formação, desenvolvendo processos de investigação-acção. A mudança dos professores é um tema central, pelo que se desdobra em múltiplos sub-temas, desde um tratamento mais amplo sobre os conceitos de mudança, aprendizagem e desenvolvimento (descontextualizados dos contextos formativos), passando por uma breve referência a modelos de desenvolvimento do professor, fazendo emergir destes o modelo interactivo que organiza o presente estudo (embora esse modelo tenha por base fundamentalmente os dados empíricos e não tanto os quadros teóricos que aqui são apenas apresentados para lhe dar enquadramento). O sub-capítulo culmina no desdobramento desse modelo em múltiplos temas restritos à mudança em contextos educativos.

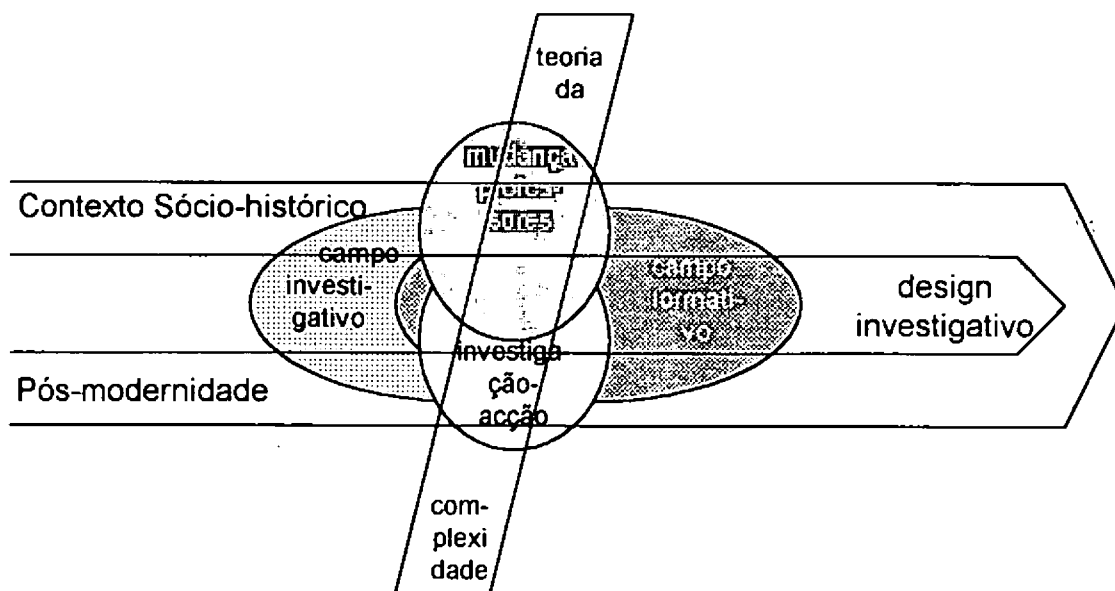
Estes temas são integrados e tratados de novo num sub-capítulo sobre investigação-acção, sendo esta um outro núcleo conceptual que intersecta os campos investigativos e educativo/formativo, constituindo o caminho privilegiado para a promoção da mudança dos professores. A relação entre um plano de investigação-acção e os restantes planos de investigação, pelos quais este estudo se organizou, é apresentada e justificada num sub-capítulo próprio que a articula num design investigativo.

De notar, ainda, que apesar de cada uma destes campos conceptuais ser aprofundado preferencialmente em sub-capítulos próprios, eles são tratados de modo a que as suas

intersecções sejam realçadas, o que é consonante com perspectivas interactivas que pretendem colocar em diálogo diferentes referenciais e dimensões.

Num sub-capítulo final são de novo considerados alguns dos temas estruturadores das sínteses teóricas e das sínteses interpretativas dos casos estudados, já reconhecidos e enquadrados no primeiro sub-capítulo, relativo à pós-modernidade e nos sub-capítulos subsequentes relativos aos campos conceptuais sobre investigação, formação e mudança dos professores. Estes temas são, assim, de novo conceptualizados, agora inseridos no quadro global, ainda mais amplo, da teoria da complexidade, tal como é desenvolvida por Edgar Morin. Trata-se aqui de uma perspectiva transdisciplinar e aberta que visa a compreensão de múltiplos fenómenos e não apenas dos fenómenos sociais, situados num tempo e num espaço que são os da nossa contemporaneidade.. Em síntese, esta organização pode ser representada no seguinte mapa conceptual:

Figura I.1: Mapa conceptual deste capítulo teórico



Legenda:

Contexto sócio-histórico – Pós-modernidade:: sub-capítulo 1 – de notar que se considera este como um contexto social mais amplo onde se situa o design investigativo, ambos com um sentido dinâmico de desenvolvimento, representado por setas

Campo investigativo: sub-capítulo 2, onde se enquadra o estudo em relação a perspectivas sobre o conhecimento e a investigação educacional

Campo formativo – sub-capítulo 3, neste sub-capítulo enquadra-se o trabalho em modelos educativos e formativos

Mudança dos professores – sub-capítulo 4, com clarificação de conceitos e de perspectivas sobre a mudança dos professores e o tratamento de temas específicos relativos às problemáticas aprofundadas e dimensões estudadas a respeito dessas mudanças

Investigação-acção – sub-capítulo 5, onde se enquadra o trabalho relativamente a diversas perspectivas sobre investigação-acção

Design Investigativo – sub-capítulo 6, onde se apresentam sucintamente as articulações entre os diferentes planos de investigação

Teoria da complexidade – sub-capítulo 7, de notar que se trata de um eixo que atravessa todos os campos e contextos, por ter ramificações que têm expressão em todos eles

Nos campos conceptuais anteriormente referidos distingo ainda três planos de discurso, que se interpenetram. Para além de abordar diversas versões/perspectivas possíveis que se abrem em cada um dos campos, aprofundo reflexões que clarificam e justificam os comprometimentos que estabeleço no trabalho com algumas dessas perspectivas (não significando a opção por uma a rejeição absoluta das restantes, havendo, pelo contrário, uma tendência para perspectivar a integração e a interacção entre perspectivas, num quadro tensional, evolutivo e adaptado aos contextos específicos). Ainda neste capítulo apresento descrições contextualizadas do modo como na presente investigação evoluíram as decisões e se lidou com as tensões que aí e a partir daí foram surgindo. Deste modo, as referências teóricas importadas da pesquisa bibliográfica são apresentadas, desde já, em relação directa com a investigação empírica e com as situações de formação em estudo. Ao longo desta tese, a explicitação destas referências é progressivamente menor, para dar cada vez mais lugar ao quadro conceptual que se foi construindo nesta pesquisa, quadro esse que se pretende que seja uma integração (em vez de uma mera aplicação) dos dados empíricos e dessas referências teóricas (uma integração que se explicita neste capítulo teórico, bem como em itens dos capítulos relativos aos estudos de caso e ao estudo comparativo entre casos e em capítulos de operacionalização dos sistemas de análise, apresentados em apêndice). Assim, o discurso que se constrói na interpretação dos dados autonomiza-se progressivamente dos seus referenciais teóricos de partida, embora volte a eles, implicitamente, para aprofundar a conceptualização das problemáticas em estudo.

1. Uma interação tensional entre modernidade e pós-modernidade

A investigação e a formação acontecem num tempo e num espaço que as condicionam, mesmo que consideremos a possibilidade de uma auto-determinação consciente por parte dos seus agentes, quer por adesão e comprometimento, quer por oposição aos quadros conceptuais dominantes. No caso da investigação e formação a que respeita esta tese, a auto-determinação não significou, nem uma total pré-determinação, nem sequer uma consciência plena de todas as possíveis fundamentações e seu alcance. Provavelmente isso acontece em todas as situações de investigação e formação, embora em grau variável, tendo nesta sido assumido o valor de uma “determinação” interactiva, emergente no diálogo entre os intervenientes, nos contextos de formação e investigação e tendo os referenciais de análise sido mobilizados e alargados também em função dessa interação.

Assim, nas situações estudadas, as marcas de um tempo, que alguns designam de pós-modernidade, não decorrem de uma consciência prévia, nem muito menos de um compromisso com qualquer posição intelectual (nomeadamente com o pós-modernismo, perspectiva que se distingue da pós-modernidade, de acordo com Hargreaves, entre outros). Elas surgem pela inserção desse mesmo trabalho e dos seus intervenientes em campos sociais onde essas marcas se inscrevem. O reconhecimento, feito a posteriori, de algumas consonâncias e dos consequentes paradoxos e tensões, legitima a utilização desse quadro de referência para apoiar a compreensão das opções tomadas e dos caminhos percorridos. A ele recorro frequentemente, por isso, ao longo do trabalho.

As épocas de crise e transição são fases de crítica - de princípios, meios e fins - e de criatividade, abrindo-se novos caminhos sem que muitas vezes se encontrem os princípios que orientem as escolhas entre os possíveis. São também épocas de tensão, tensão criada pela resistência em assumir as rupturas, pelo apego a modelos estabilizados e largamente reconhecidos, pela necessidade de preservar alguma continuidade e, desse modo, assegurar alguma ordem, pelo reconhecimento das forças que, apesar do soçobrar dos modelos, ainda persistem na velha ordem, pelas fragilidades que se descortinam nos modelos emergentes e pela coexistência de velhos e novos padrões.

Existem indicadores de que vivemos uma época de crise, talvez de transição, embora não seja possível afirmá-lo com segurança, pois falta-nos a percepção de qual a nova ordem que se estabilizará depois de nós, sendo possível imaginar que já a encontramos, ou que se trata de “*uma transição permanente*” (Eco, 1987, citado por Smart, 1993, p.37), definida precisamente pela assunção da diversidade de ordens em coexistência, uma coexistência não pacífica, em tensão e permeável à desordem, numa “*luta de consequências imprevisíveis*” (Hargreaves, 1998).

O tema da diversidade, da pluralidade, da diferenciação, da heteronomia é central na concretização daquilo a que se chama pós-modernidade. Uma concretização que, para uns, constitui uma continuidade em relação a fases anteriores, não significando uma “*mudança fundamental das condições sociais*” (Harvey, 1989, citado por Smart, 1993, p.32), e que, para outros, ao invés, corresponde a uma verdadeira ruptura, a uma nova época, pela qual o modo social, económico, cultural e político se transformam (Wright Mills, Toynbee, citados por Smart, 1993, p.29). Numa perspectiva menos radical e relacional, a pós-modernidade não se autonomiza da modernidade (uma das possíveis justificações para o termo “pós”, em detrimento de um novo termo, que não contivesse como referência a modernidade), mas é entendida como uma postura de distanciamento reflexivo em relação à modernidade, sendo uma “*forma de descrever as modernas formas de vida, uma forma efectiva de reconhecer e encarar a modernidade, os seus benefícios e as suas consequências problemáticas, os seus limites e as suas limitações*” (Smart, 1993, p.26). Pode, neste sentido, corresponder a uma meta-modernidade, mais do que a uma pós-modernidade. Este prefixo “pós”, de facto, parece remeter para uma relação de sequencialidade temporal que alguns rejeitam, e que outros apenas aceitam se entendida a pós-modernidade ainda como uma fase tardia, que não se autonomiza da modernidade em que se inscreve - definidas ambas pela importância atribuída à liberdade e à racionalidade (Touraine, 1992). Mas, no tempo da nossa contemporaneidade, verifica-se a ocorrência de “*uma mudança na(s) forma(s) como experimentamos e nos relacionamos com o pensamento moderno, as condições modernas e as formas de vida modernas*” (Smart, 1993, p.46), por via de uma reflexividade crítica que para tal se distancia da própria modernidade. Esta é uma mudança que, como forma de distância e simplificação, designo aqui de pós-modernidade (e que outros designam,

talvez mais correctamente, como uma forma 'alta' ou radical de modernidade - Giddens, 1997), embora me pareça pouco realista, dada a grande polémica envolvida e os limites pouco nítidos e diversos com que a modernidade, a pós-modernidade e as suas inter-relações têm sido caracterizadas, considerá-la como um *"sistema social completamente desenvolvido e viável"* (Bauman, 1989, citado por Smart, 1993, p.90).

Considero, pois, que no tempo actual coexistem elementos de modernidade e da sua crítica, mas também de modernidade e da tradição que ela procurou superar - *"é a diversidade das formas de vida que está a emergir das complexas e imprevisíveis articulações, acomodações e conflitos entre a tradição e a modernidade que tem sido identificada como exemplificativa do pluralismo e da(s) diferença(s) constitutivas do 'mundo pós-moderno'"* (Smart, 1993, p.142).

Neste diálogo da pós-modernidade, a aceitação de modelos múltiplos contém em si o germe de múltiplas tensões, na medida em que a coexistência de modelos assume a coexistência de múltiplas verdades que entre si conflituam. Torna-se, assim, necessário encontrar as regras emergentes da convivência que permitirão e regularão a coexistência. Estas regras tendem a ser definidas por instâncias participativas, a diferentes níveis - supra-nacionais, nacionais, regionais, locais, inter-institucionais e institucionais, departamentais e associativas -, onde as partes se sintam representadas, mesmo que os poderes não estejam igualmente distribuídos. O tema da participação é um outro dos temas caros ao nosso tempo, equacionado, no campo educativo, como uma tendência para a *"criação de novos modelos de regulação social, de gestão democrática participada e contratualizada, a partir de novas culturas escolares, de novos modelos de gestão educativa e organizativa, mas também da realização deste conceito alargado de parceria Estado - Comunidade - Cidadão"* (Ambrósio, 1999, p.22). Perspectiva-se, assim, uma parceria que não signifique a imposição dos pontos de vista de nenhuma das partes, nem, por via delas, de pontos de vista externos, assegurando a consideração realista das condições presentes e investindo nas suas potencialidades democráticas (Magalhães, 1995, p. 113-114). Estes temas são eles próprios germes de novas tensões, quer porque essa é a sua natureza - a de se caracterizem pela tensão -, quer porque se corre permanentemente o risco de que as respostas que se vão encontrando no seu seio possam subverter os princípios gerais que as geram. A flexibilidade

torna-se necessária para a gestão dessas tensões - constituindo um outro tema importante nos tempos de hoje -, ao mesmo tempo que favorece a ocorrência de mudanças rápidas, a imprevisibilidade, a incerteza, a ambivalência.

Ao indivíduo, sem referentes externos fixos e pontos de ancoragem inquestionáveis, cabe a tarefa de construir o seu próprio conhecimento e auto-desenvolvimento e, percebendo-se múltiplo, construir a sua individualidade à revelia de qualquer unidade agregadora. Deste modo se empenha num processo de auto-reflexão e reconstrução contínua que lhe permite, em cada momento, assegurar-se da sua própria identidade (Edwards, 1997). Este é um caminho, mais uma vez, de tensões - tensões consigo próprio e tensões com os outros e com os contextos onde interage. Tensões que não raras vezes o levam a refugiar-se num círculo fechado de auto-complacência e de indiferença, sendo a busca de autenticidade substituída ou confundida com a busca da aparência para si próprio e para os outros.

A fronteira ténue entre individualidade e individualismo - como aliás acontece com todas as fronteiras que se possam equacionar como referentes à pós-modernidade - exige uma constante monitoragem e o re-equacionar de respostas contingentes, devendo cada um, em interação com os outros, ser um agente de regulação e emancipação. Daí não ser aceitável que as questões éticas sejam respondidas por formulações normativas universais, mas se exija, à luz da revisão de princípios gerais universalizáveis, uma construção de posições que contemple o equacionar da especificidade das situações, dentro de quadros de interdependência social.

Deste modo, a sociedade tem potencialidades para ser uma sociedade em aberto, uma sociedade que aprende, uma sociedade complexa, onde as tensões são germes de resistência e de transformação. Surge, assim, a possibilidade de criação de *"mini-racionalidades que, enquanto partes de um todo, passam a ser totalidades presentes em múltiplas partes"* (Santos, Boaventura Sousa, 1994, p.91), entendidas por alguns como formas mais 'altas' de modernidade.

Assim, a relação entre modernidade e pós-modernidade, e entre as diversas vias emergentes, é uma relação complexa, feita de micro-rupturas e de continuidades, de regulações e de imprevisibilidades, surgindo resistências em relação à tradição mas também

a versões hegemónicas. Abrem-se, deste modo, novas oportunidades, ao mesmo tempo que novos constrangimentos, nos vários campos da acção humana.

No presente trabalho, os campos de construção do conhecimento científico e de mudança individual são privilegiados, sendo sobre estes que recairá uma reflexão mais aprofundada acerca dos contornos e das tensões que se vão definindo entre modernidade e pós-modernidade se definem.

Para aprofundar essas reflexões, enuncio, de seguida, um conjunto de temas e vectores associados (simplificando tendências e tensões) que, tratados de forma crítica e propositiva, serviram de apoio, aos quais recorri ao longo do trabalho, para o desenvolvimento da compreensão dos fenómenos em estudo (na medida em que os casos em estudo correspondem a caminhos ensaiados para lidar com as tensões que foram sendo vividas, sendo estes casos passíveis de ser analisados sob o ponto de vista desses temas e vectores). Trata-se de uma simplificação, espartilhada, de dimensões, que apenas existem em interdependência.

1.1. Autonomia e Autoria – um processo flexível entre os valores de solidariedade e os propósitos de auto-determinação

Numa época de questionamento e de instabilidade, orientada para processos e não apenas para os produtos previamente definidos, onde a ideia do perito infalível é substituída (ou entra em conflito), com a do profissional reflexivo, a autonomia deve ser entendida como uma autonomia relativa, uma interdependência com novos contornos (Antikainen e col., 1996). Trata-se de uma interdependência que pressupõe a aceitação da diferença, a expressão da variação individual, a criatividade e uma "*resistência*" do sujeito (Touraine, citado por Roseneau, 1991, p.58). Esta autonomia relativa orienta para a interpretação do significado singular de cada situação e consequente descentração do indivíduo e para um compromisso deste com os outros e com os sistemas em que se insere. Pode tal significar, num contexto educativo, não ser possível "*falar de autonomia sem uma clara consciência do papel social e político que desempenha a escola*" sem, simultaneamente, referir uma "*compreensão crítica em relação aos valores e práticas pelos quais actuamos*" (Contreras, 1997, p. 211). Deste modo, a autonomia corresponde a uma construção continuada, uma

autoria em contextos de co-autoria, que pode ser orientada pelos princípios de liberdade e auto-determinação, mas também de democracia e de solidariedade. Estes princípios podem-se organizar de um modo integrado em dispositivos de colaboração (Hargreaves, 1995). Uma colaboração não forçada, nem orientada por ideias simplistas de consenso ou comunhão, mas que opera de uma forma flexível em contextos incertos, mutáveis e de risco (pressupondo a própria auto-determinação um certo grau de indeterminação). Deste modo, autonomia e colaboração surgem como facetas de uma mesma realidade, que não podem ser encaradas numa perspectiva meramente técnica, dadas as suas implicações de ordem social e ética. Trata-se de *"preservar ambições gêmeas das da modernidade (ou seja, aumentar a extensão da autonomia e a intensidade da solidariedade humana), indo buscar de novo e reconstituindo os objectivos emancipatórios"*, através de uma estratégia pós-moderna, que se *"refira a valores e não a leis, a pressupostos e não a fundamentos, a propósitos e não a bases"* (Bauman 1988, 1989, citado por Smart, 1993, p.78-79). Daqui emerge, ainda, a defesa da diferenciação como uma forma de solidariedade com o que é diferente e a assunção das auto-produções de cada indivíduo e dos indivíduos em comunidade. Esta é uma assunção de valores, mas também um exercício de imaginação prática, que permite encontrar as formas da sua operacionalização.

Num trabalho de investigação-acção (e de investigação-formação), estas dimensões - prática e ética - são equacionadas em simultâneo. Num trabalho de investigação do tipo interpretativo (a que correspondem os estudos de caso agora apresentados), importa perceber os contornos dessas relações, entendendo a investigação de uma forma situada, pela análise dos contextos em que ocorrem, e perscrutando as suas consequências tal como são reconhecidas pelos professores em formação. Deste modo, será possível perceber, em contextos específicos, como se constrói e opera uma "racionalidade" colaborativa, na tensão com a "racionalidade individual".

1.2. A reflexão emancipadora: entre a imprevisibilidade da ruptura e a continuidade

Num tempo de aparente desordem, tão arredado do equilíbrio, torna-se provável a criação de novas ordens, embora as suas manifestações sejam diversas e possam ser aparentemente contraditórias.

Geram-se, assim, situações de incomodidade, porque as respostas não são conhecidas à partida, e a evolução é incerta, sendo preciso reequacionar em cada momento o ponto em que se está, os contextos em que nos inserimos e o ponto mais longínquo para onde nos dirigimos. Um reequacionamento que pode levar à própria revisão dos pressupostos e dos fins, conduzindo à emancipação numa nova ordem (relativamente a uma ordem que lhe é anterior), podendo ainda ambas coexistir (numa lógica de recomposição e não necessariamente de substituição – Correia, 1996, p.25). Um reequacionamento que significa uma reflexividade do indivíduo sobre si próprio e sobre a sua acção, mas também dos indivíduos em interacção e, por via destes, das instituições. Deste modo, a reflexão e o questionamento crítico surgem como motores transformadores dos indivíduos e dos sistemas onde estes interagem, constituindo-se como processos de uma *“racionalidade expressiva e emancipatória”* (Correia, 1996, p.23).

A reflexão pode, mesmo, ser dirigida activamente para a transformação, num compromisso com a mudança enquanto valor, gerando um questionamento orientado, quer pela clarificação da imagem e crítica dos modelos existentes, quer pela concepção de novas imagens e novos modelos, que se tornam critérios de uma reflexão crítica sistemática e permanente.

Uma outra via, também emancipadora, orienta-se tanto pelo valor da continuidade, como pelo valor da mudança, sendo estes valores não absolutos, mas relativos, em interacção mútua, por forma a que a tensão dialógica, entre eles gerada, garanta a confiança necessária à auto-regulação dos processos de mudança.

A reflexão que aqui se produz pode ser produtora, ainda, de rupturas visíveis quando os elementos se tornam, em extensão, incompatíveis com o todo de que fazem parte. Pode tal ocorrer em momentos nodais de reflexão, onde o percurso anterior é revisto e compreendido, sendo esta um factor de mudança dos próprios referenciais, pela sua reconceptualização e, eventualmente, pela procura sistemática de novos referenciais e de novas ordens.

A um nível mais amplo, em que a modernidade é objecto de reflexividade, esta pode gerar uma nova ordem, que supera a própria modernidade ou que nela se integra (podendo essa ordem ser designada por pós-modernidade, considerada por alguns como uma ordem

ainda por organizar - veja-se, por exemplo, Giddens, 1997 -, ou como uma ordem já ultrapassada - por exemplo, Touraine, 1992 - ou ainda como a ordem dominante do tempo actual - por exemplo, Smart, 1993). Assim, embora aqui surjam ataques ao *"sujeito racional, livre, autónomo, centrado e soberano da modernidade"* (Tadeu da Silva, 2000, p.94), e apesar de se desconfiar dos *"impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica"* (idem, p.95), há ainda uma preocupação constante com o questionamento do "status quo", alargado a múltiplos temas da vida contemporânea (nesse sentido falo em emancipação, não como o alcançar de uma ordem que teria sido desvirtuada historicamente, mas com um sentido ainda culturalmente enraizado).

A reflexividade foi pesquisada como um processo de mudança dos professores em estudo, bem como uma sua resultante, nomeadamente no aprofundamento da problemática de relação entre continuidade/ruptura.

1.3. A individualidade: vozes múltiplas que emergem da autenticidade

Num tempo em que se assume que *"somos arquipélagos de subjectividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e colectivas"* (Santos, Boaventura Sousa, 1994, p.96), a noção de unidade é posta em causa, cada um se reconhece múltiplo e em construção, nem unitário, nem fixo. Conflui, aqui, a tentação do indivíduo se construir à revelia dos outros, em independência e em solidão, simulando para si próprio uma coerência que à partida não existe, uma transparência enganadora, por se basear na negação de si próprio e da sua complexidade, ou a tentação de se construir tão só com base na imagem construída pelos outros, nas imagens que se pensa serem sua expectativa, simulando uma identidade que o próprio sabe ser falsa ou pelo menos parcelarmente verdadeira ou onde o próprio falsamente se reconhece. Em última instância, ambas as situações são simulações que dão ao próprio um sentido de segurança e um aparente controle sobre si próprio e sobre o que o rodeia. Mas estes podem ser também caminhos de superficialidade ou disfuncionalidade se, para além disso, ou em vez disso, o indivíduo não se envolver no aprofundamento de si próprio, em ligação com o seu *"impulso e processo"* (Wood e Zurcher referidos por Roseneau, 1991, p.59), na interacção crítica com os contextos, dando voz às suas vozes, confrontando-as com as dos outros e procurando os

seus próprios caminhos de comprometimento e de resistência (aos seus condicionalismos pessoais e sociais). Abre-se, aí, uma via de imprevisibilidade e de risco, mas, também por isso, de riqueza e qualidade, que poderá favorecer o desenvolvimento da confiança em si e da autenticidade. Uma autenticidade entendida aqui no sentido da afirmação do indivíduo como sujeito, criador de si próprio e “revisor” de sociedade, encontrando os seus sentidos com o suporte do imaginário (Cheboux, 1999, p.62), na relação interpessoal com o outro (e não apenas em si mesmo ou na relação impessoal com o colectivo), “*unindo o desejo e necessidades pessoais à consciência de pertença*” (Touraine, 1992, p. 261) e resistindo às imagens de si que a sociedade lhe impõe. Uma autenticidade onde a simulação pode ser, enquanto forma de criação de novas possibilidades e procura de conhecimento, o seu meio de concretização, aceitando e aproveitando a condição contemporânea de “*um mundo real constituído dentro e (...) através de modelos de simulação*” (Baudriallard, 1983, citado por Smart, 1993, p. 63). Superando, assim, a conformidade a modelos sociais onde não se reconhece, sem se subtrair aos contextos sociais em que se inscreve. Aceitar essa vulnerabilidade e o risco é assumir a diferença, a singularidade e a individualidade como um valor, uma individualidade que não signifique nem individualismo nem isolamento, que não resulte em apatia ou narcisismo, mas que também não redunde em auto-criticismo excessivo. Uma individualidade que se constrói na interdependência com os outros, embora também na solidão de cada um, porque “*o arrancar à obscuridade equivale, muitas vezes, a destruir, e o colocar na sombra, a proteger-se*” (Serres, 1996, p. 199). Este é um jogo cujas regras não são nem constantes para cada indivíduo, nem muito menos comuns para todos eles. Encontrar os modos de ultrapassar o individualismo e o isolamento, bem como resistir à tentação de simulação, à revelia da autenticidade e de dignidade pessoal; encontrar os modos de cada um construir essa autenticidade, sem deixar de se perceber híbrido, plural, descentrado, distanciado, produtor e produto de miscenização, são alguns dos desafios que, nessa tensão entre modernidade e pós-modernidade, se colocam aos vários níveis da acção humana.

Este foi um desafio também válido para o cumprimento do meu papel de investigadora e formadora, tendo sido relevante nas decisões tomadas relativamente à concepção e concretização dos percursos formativos e investigativos. No estudo de cada

caso e no estudo comparativo entre os casos, este tema foi trabalhado, sendo a interpretação dos dados tratados consonante com estas reflexões.

1.4. Relações complexas entre mudança individual e social

Abaladas as ideologias totalitárias, assiste-se hoje ao novo império do liberalismo económico que, confiado na regulação entre as partes, abre caminho para o florescimento de novos poderes de difícil controle, fazedores de opiniões e de necessidades, pelo que, paradoxalmente, o caminho de liberdade pode ser o caminho de standardização, o caminho da informação pode constituir o caminho de manipulação. A *"negligência relativa do social e do político (que) constitui uma condição crónica da pós-modernidade"* (Hargreaves, 1998, p.81) e o refúgio na vida privada favorecem, assim, o individualismo e uma ingenuidade não reflexiva, ao mesmo tempo que nos deixam à mercê de interesses particulares e de jogos de poder mais ou menos escondidos.

Enquanto educadores e formadores de outros educadores, temos responsabilidades acrescidas numa consciência crítica em relação a estas situações. Aí, reside o poder da nossa própria regulação pessoal e emancipação social. Sendo próprio da pós-modernidade interrogar as relações entre a mudança pessoal e a mudança social (Hargreaves, 1998), colocam-se questões acerca das condições dessa relação, questões do nosso tempo mas também questões de sempre, relativamente às quais se têm desenvolvido posições epistemológicas, metodológicas e teóricas diversas. No nosso estudo, mais do que dar prioridade a um ou ao outro pólo, interessou criar condições de flexibilidade e abertura que permitissem a emergência de interdependências, diversas e complexas, decorrentes do conflito e do compromisso entre as diferentes concepções individuais e modelos culturais (que os diversos parceiros traziam para a formação). Interessou, ainda, aprofundar a compreensão da relação entre o social e o individual, nas diferentes situações onde a mudança acontecia, compreendendo a sua complexidade e especificidade (Fosnot, 1996).

1.5. A compressão do espaço e do tempo: co-autorias em contextos locais

Num tempo de mudanças aceleradas, *"de compressão do espaço e do tempo"* (Hargreaves, 1998), assiste-se frequentemente a uma corrida para lhes dar resposta e

aproveitar as suas vantagens e, mesmo, para as antecipar e provocar. Tal reacção pode ter consequências em termos de superficialidade e não reflexão, sentimentos de culpa e de incerteza, resposta ao imediato e sacrifício de metas de mais longo prazo, orientação para os resultados em detrimento dos processos, escolha de caminhos pré-fabricados, sem procurar caminhos mais difíceis, mas em simultâneo mais criativos. Em contraste, *"o colapso das certezas (...) tem sido responsável pela difusão alargada de uma busca de missões, de visões, ou de sentidos de 'totalidade'"* (Hargreaves, 1998, p.67).

Entre a pulverização de esforços e a globalização de sentidos, tem-se afirmado a necessidade de restituir o poder e a autoria aos actores para que, nos contextos locais, interpretem as tendências e as demandas dos movimentos mais amplos que os percorrem, construam um conhecimento crítico para si próprios (a partir das suas próprias visões de um mundo melhor, fazendo-as dialogar com as suas experiências de vida) e usem esse poder na construção das suas próprias realidades (materiais e culturais, individuais e sociais). Em suma, uma construção em interdependência e cooperação, onde joguem múltiplos factores de uma forma complexa, sendo imprevisível, em cada momento, que contornos irá encontrar.

1.6. Entre a flexibilidade e a estruturação: interacções complexas num tempo complexo e de fronteiras permeáveis

A metáfora do mosaico fluido, proposta por Toffler é apresentada por Hargreaves (1998, p.74) caracterizando este mosaico como sendo constituído por *"muitos painéis transparentes em constante movimento, uns por detrás dos outros, em sobreposição, interligados, as suas cores e formas misturando-se, contrastando e mudando continuamente"*. Esta metáfora é sugestiva do que pode constituir uma forma complexa de organização do conhecimento, ou de qualquer sistema de acção. Trata-se de uma complexidade que se enraíza no espaço e no tempo, um tempo complexo que *"não corre sempre segundo uma linha (...), nem segundo um plano, mas de acordo com uma variedade extremamente complexa, como se apresentasse pontos de paragem, rupturas, poços, chaminés de aceleração espantosa, brechas, lacunas, tudo semeado aleatoriamente, pelo menos numa desordem visível (...)"* (Serres, 1996, p.83). A complexidade contém, em si, os

meios de produzir a sua auto-aprendizagem, favorecida pela diversidade das múltiplas interações, que entre os seus componentes se estabelecem.

Deste modo, diversidade e interacção surgem como vertentes de um mesmo fenómeno, favorecedor de desenvolvimento, mas que precisa de ser orquestrado para que não resulte em “cacofonia”, dispersão, aceleração, exclusão e esgotamento. Aos conceitos de complexidade e de flexibilidade é preciso que se juntem os de contenção e de simplicidade, de auto-direcção e de auto-estruturação, de comprometimento e de resistência. Conceitos que se concretizam em estruturas de fronteiras permeáveis, organizadas de modo a que se possam construir e reconstruir equipas de trabalho, novas alianças, novos projectos. Da presença ou ausência destas dimensões depende a “salutabilidade” e produtividade dos processos e dos sistemas. Dimensões a que é preciso estar atento para não se resvalar para mecanismos de controle centralizador e manipulador, tanto sobre o que deve ser produzido como sobre a avaliação dos produtos - sejam estes de ordem científica ou formativa, inter-institucional ou institucional, profissional ou pessoal.

1.7. Conhecimento e acção: uma construção mútua, múltipla e contextualizada

O conhecimento pós-moderno “libertou-se” da ideia de que a razão era feita à semelhança do universo e que por isso poderia ascender à sua descoberta, para a substituir pela ideia de que razão e universo são construções, condicionadas por constrangimentos colectivos e individuais, culturais, económicos, políticos, religiosos.

Assim sendo, o conhecimento constitui um texto que se constrói, ditado pelas suas próprias regras internas e pelo confronto e diálogo de diversos textos, assentes numa mesma linguagem que se auto-legitima. A mudança de linguagens e a utilização de novas regras leva à construção de novos textos, porque cada linguagem é um sistema de construção de sentidos. Deste modo, a construção do conhecimento é sempre, de algum modo, mediada pelo social onde essas regras se definem. Quer se negue a existência de uma realidade para além do texto ou se conceba a impossibilidade de a ela aceder sem ser por processos que a transformam, assume-se o primado do conhecimento construído socialmente, não sendo mais possível considerá-lo o produto de um processo apenas individual. Uma das questões que, então, se coloca é a de saber como o conhecimento desempenha o seu papel na

construção individual e colectiva. Têm sido equacionadas diferentes respostas para esta questão. Uma postura pós-moderna favorece a ideia da construção de um texto criado a partir de dentro, um auto-conhecimento que se organiza na forma de narrativas particulares. Este conhecimento ganha, nas suas versões de crítica prática, contornos de transformação da própria acção. Trata-se de um conhecimento que dirige a acção, a regula e a transforma à medida que ela própria se vai construindo, regulando e transformando, sendo o conhecimento simultaneamente causa e efeito dessa evolução. Mas as relações entre conhecimento e acção não se reduzem a uma mera monitorização reflexiva da acção, podendo *"a maioria dos aspectos da actividade social e das relações materiais com a natureza, ser radicalmente revistos à luz de novas informações ou conhecimentos"* (Giddens, 1997, p. 18). São relações que permanecem, no entanto, problemáticas, havendo um cepticismo generalizado acerca do poder da razão e da ciência no progresso e no desenvolvimento da liberdade.

Uma outra questão, que se relaciona com a anterior, é a de saber quais são as regras de construção desse conhecimento. As concepções da pós-modernidade afastam-se das noções de lei e de causalidade linear, substituindo-as pelas de modelo e de finalismo; os critérios de rigor matemático (e estatísticas) pelos de rigor qualitativo, adequação prática, relevância e, em certos casos, de interesse emancipatório (Habermas, 1982) e comprometimento ético (o que garante que o conhecimento seja mais do que um mero jogo de linguagem, mas não anula que a dúvida seja um princípio metodológico e uma postura permanente). Tende a ser uma construção múltipla, complexa, transdisciplinar, integradora, holística, total e local, *"constituída em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos com projectos de vida locais (...) a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática (...) o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces"* (Santos, Boaventura Sousa, 1987, pp 47-48). Trata-se de um conhecimento que, nas suas manifestações mais transdisciplinares e radicais, se constrói quebrando barreiras entre diferentes formas de conhecimento, integrador de saberes não propositivos (não discursivos, diria Giddens), procurando reabilitar o senso comum e as artes (e, deste modo, enriquecer a

nossa relação com o mundo), ampliando o seu sentido prático e pragmático e o seu valor emancipador. Trata-se de uma nova forma de conhecimento - de síntese – sendo a ciência, que assim se constrói, *“uma eco-ciência, construída na acção comunicacional entre o natural e o social, entre o saber sábio e o saber profano, entre o sujeito e o objecto”* (Correia, 1994, p.27), assumindo o cientista o papel de participante activo na construção da cultura (Gergen, K.1992).

No entanto, no tempo actual, confluem abordagens diversas, de propósitos diferentes, fundamentadas em concepções metodológicas distintas. Por um lado, os modelos interpretativos operam uma ruptura em relação aos modelos positivistas, assumindo a não neutralidade do conhecimento, a reflexividade metodológica, o valor dos significados, dos contextos e da negociação das interpretações, a necessidade de um conhecimento que fragmente o menos possível e aceda à multidimensionalidade. Procura a superação dialógica de algumas dicotomias, nomeadamente entre o singular e o universal (pela aceitação do múltiplo e heterogéneo e pela ênfase no local e contextual) e entre o sujeito e o objecto (nomeadamente pela construção linguística e social). Esta é uma abordagem que poderá ou não operar aquela segunda ruptura epistemológica (Santos, Boaventura Sousa, 1987), que ao aproximar o senso comum do conhecimento científico (nunca radicalmente exteriores um ao outro – Caria, 2000, p.55), coloca a ciência na mira de uma reflexividade crítica, ligando intrinsecamente crítica e prática, explorando o *“modo como as convicções de fundo preformam e estruturam tanto o pensamento como a existência* (Hekman,1986). Uma abordagem crítica - onde o conhecimento local do quotidiano se constrói na acção e para a acção, validado por essa mesma acção (Kvale, 1992), através de um processo reflexivo que se centra nela e nos seus constrangimentos pessoais e situacionais – poderá integrar-se também nessa ruptura que aproxima a ciência do senso comum, constituindo uma crítica ao positivismo e à própria ciência. Situando-se a presente investigação na tensão entre estas duas forças – a de um conhecimento local construído na acção e pela acção e a de um conhecimento científico que a conceptualiza, dela se distanciando – colocam-se-lhe problemas próprios e abrem-se caminhos de reflexão profícuos.

2. A construção do conhecimento na confluência entre os campos investigativo e formativo – fundamentos de uma metodologia investigativa

Desenvolver uma investigação sobre a mudança dos professores em contextos de formação pela investigação-acção coloca-nos numa zona de confluência entre o campo investigativo e formativo, uma zona onde os processos investigativos são simultaneamente meio e objecto de estudo, resultando deles um conhecimento partilhável entre os pares. Processos investigativos e conhecimento constituem, assim, duas áreas transversais importantes.

Questionar os fundamentos – da metodologia investigativa e dos conhecimentos construídos – passa por elucidar convergências, tensões e diálogos entre as perspectivas que estão subjacentes às opções e conceptualizações feitas nos diversos planos de investigação. Este é um propósito que procuro aprofundar no sub-capítulo que agora se inicia.

2.1. A construção do conhecimento e a organização de teorias

Um tema promissor evidenciado pela ampla reflexão e investigação que a esse propósito se tem feito, diz respeito ao tipo de pensamento e de organização do conhecimento – sendo de destacar as perspectivas que acentuam a ideia de que o conhecimento, quer dos professores em formação, quer o conhecimento científico, se organiza em teorias (Gopnik e Wellman, 1994), embora com características próprias nos respectivos campos de construção.

Para aprofundar estas convergências e divergências importa, ainda, destriçar entre conhecimento e pensamento, com ênfase: ora na componente estrutural, ora na componente processual; ora no produto, ora na produção; ora na organização, ora no fluxo.

O tratamento do tema em análise passa, aqui, por considerar a proximidade entre o pensamento científico e qualquer outro tipo de pensamento, ao mesmo tempo que se admite a sua distância com certas formas de conhecimento científico (Gopnick, Wellman, 1994). Nesta última linha de análise, Harris (1994, p. 295) afirma as similaridades e diferenças entre o pensamento da criança e dos cientistas, considerando que, embora existam *“poucas evidências de que as crianças adoptam teorias, inventam novas teorias, reconhecem a*

especificidade dos domínios e evitam o pensamento mágico”, também o pensamento científico “muito mais vezes que guiado por teorias, é guiado por procedimentos concretos, soluções específicas para problemas” e modelos concretos, com uso instrumental do pensamento mágico, sendo este um factor que contribui para a sua complexidade - “a complexidade científica é a presença do não científico no científico” (Morin, 1990, p.63).

Isto não invalida, no entanto, que se tenha tentado atribuir à criança a construção de teorias implícitas, “naives” (Gopnik, Wellman, 1994), sujeitas a mudanças quando confrontadas com as suas próprias consequências e com contra-evidências. Também na investigação sobre os professores e seu desenvolvimento, se destacam perspectivas que afirmam a presença da organização de conhecimento na forma de teorias (Marland, 1995), elaboradas num contexto interactivo pela “*partilha de quadros de compreensão*” (Olson, Torrance, 1998) e pelo seu questionamento. Teorias entendidas como constructos que têm funções de explicação, predição e/ou controle, podendo aplicar-se-lhes, segundo Argyris e Schön (1974), os critérios gerais de generalidade, relevância, consistência, testabilidade, simplicidade (distinguindo-se, segundo Anderson (1995), das tipologias empíricas e generalizações que partilham entre si, ao contrário das teorias, um vocabulário básico que decorre das evidências e distinguindo-se dos modelos que, ao contrário das teorias, não pretendem ter um valor explicativo, mas apenas constituir um quadro conceptual de compreensão do nosso mundo, também ele sujeito a mudança, especificando conceitos e suas relações).

No presente trabalho, não se nega a existência de teorias práticas dos professores e, pelo contrário, procurou-se perceber como evoluíram essas teorias, entendendo-se aqui a sua formação e transformação como um processo de aprendizagem. Procurou-se, nesse sentido, estudar as suas concepções, identificáveis pelos seus propósitos, princípios orientadores, pressupostos subjacentes e conceitos. O trabalho de formação desenvolvido não se baseava, no entanto, numa perspectiva “*craft*” (Sprinthall, Reiman, Thies-Sprinthall, 1996) de mera explicitação de teorias implícitas, mas pretendia, através de processos interactivos de investigação-acção, passando ou não pela explicitação de teorias práticas, fazer evoluir as concepções dos professores no sentido de se constituírem enquanto modelos de análise mais conscientes e consistentes. Pretendia-se ainda que o desenvolvimento de

concepções dos professores se fundamentasse numa maior sistematicidade indagativa, embora sem pretensões a se constituírem como teorias com validade científica, *“conceptualmente precisas, explicadas na sua especificidade, capazes de se submeter e sustentar perante testes lógicos rigorosos e passíveis de serem sujeitas a desconfirmação pública”* (Sanders e McCutcheon, 1986, citados por Marland, 1995, p.132)

2.2. Perspectivas de conhecimento, investigação e aprendizagem

É frequente interrogar as perspectivas de conhecimento, distinguindo as suas raízes históricas, e considerando aí, à semelhança de Case (1998), a existência de três tradições/visões do conhecimento: empiricista; racionalista e sócio-histórica/cultural – desenvolvidas a partir de um ponto de vista filosófico e com influência nas perspectivas psicológicas e educacionais contemporâneas que delas retêm os seus pressupostos centrais. O autor caracteriza-as pelas suas diferentes concepções relativas a diversos constructos, dos quais assinalo aquelas que mais dizem respeito aos fenómenos aprofundados no presente estudo: conhecimento, aprendizagem, desenvolvimento, motivação e ensino. No quadro seguinte são apresentados, em paralelo, para mais fácil comparação:

Quadro I.1 - Perspectivas de conhecimento (adaptado de Case, 1998)

Conceitos	Tradição empiricista	Tradição racionalista	Tradição sócio-histórica
Conhecimento	conhecimento como reportório de padrões que aprendemos a detectar através da experiência e operações que podemos executar com esses padrões	conhecimento construído pela “mente” e avaliado por critérios racionais, tais como coerência, consistência e parcimónia	conhecimento como criação de um grupo social envolvido numa interacção social e praxis, adaptando-se ao meio e transformando-o
Aprendizagem	processo que gera conhecimento: começa com exposição a um novo padrão, continua enquanto aprendemos a reconhecer e a responder ao novo padrão, acaba quando reconhecemos o padrão noutros contextos e generalizamos a nossa resposta de forma apropriada	processo pelo qual se aplica uma estrutura existente numa nova experiência com vista à sua compreensão	processo de iniciação à vida de um grupo, assumindo cada um o seu papel na praxis quotidiano

Desenvolvimento	aprendizagem cumulativa	mudança a longo termo que tem lugar nas estruturas às quais a nova experiência é assimilada	envolve a emergência e treino das capacidades que torna possível esta iniciação
Motivação	variável que afecta o despoletar da atenção, sujeita a influência externa	conjunto de tendências naturais para uma actividade epistémica	a motivação primária é a identificação com os mais velhos
Educação	processo pelo qual as condições externas que afectam a aprendizagem são controladas de forma a atingir objectivos socialmente desejáveis	processo centrado na criança que envolve o providenciar de um meio estimulante da curiosidade e de actividade construtiva	processo pelo qual a comunidade se encarrega das crianças e as coloca num lugar central das suas práticas diárias iniciação a uma praxis social

As tradições racionalistas e sócio-históricas convergem nos nossos dias numa abordagem construtivista, considerada num sentido amplo (distinto do de Case, que associa o construtivismo apenas às tradições racionalistas, à semelhança de autores como Gergen, 1995, que prefere manter em separado o construtivismo e uma orientação de construcionismo social, onde ele próprio se situa). O construtivismo surge, para outros autores, como um descriptor comum a várias epistemologias alternativas ao empiricismo e à sua perspectiva dualista (Gale, 1995; Schwandt, 1994), ao considerarem o conhecimento como a construção de uma versão do mundo, que ao mesmo tempo nos transforma e o transforma, não sendo possível falar do conhecimento como uma descoberta de um mundo independente de nós. São abordagens que se focam em actividades de um tipo auto-reprodutivo, auto-sustentado ou auto-reflectido, criativas e formativas, preocupadas mais com os sentidos e as significações do que com causas e efeitos. É nesta convergência de tradições e nesta aceção construtivista mais ampla que se situam os pressupostos da investigação agora apresentada.

2.2.1. O construtivismo – a construção do conhecimento na investigação e na formação

Apesar das diferenças de perspectivas e de teorias que se enquadram numa abordagem construtivista, é possível identificar esta abordagem por um conjunto de características comuns (Confrey, 1995; Fosnot, 1996; Bell e col., 1996):

- o conhecimento não é algo que existe no mundo para ser descoberto, constitui uma representação mental, construída e reconstruída pessoal e socialmente. O conhecimento é contexto, produto e parte integrante da aprendizagem;
- o conhecimento é relativo e múltiplo, coexistindo em simultâneo diferentes versões pessoais e culturais, variando ao longo do tempo, para cada indivíduo e comunidade social;
- os resultados e os processos de construção do conhecimento escapam parcialmente ao controle dos seus autores, havendo sempre resultados inesperados;
- há dois tipos de resultados complementares decorrentes de qualquer forma de interação: um sentido de separação e distinção e um sentido de conexão;
- o desequilíbrio facilita a construção do conhecimento – deste modo se valorizam as investigações e os processos educativos abertos, desafiadores, onde o erro e a contradição são oportunidades de reconceptualização e aprendizagem;
- a reflexão é uma força motora do desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem;
- o diálogo, a comunicação no seio de uma comunidade, desenvolve o pensamento e o conhecimento, sendo parte desse mesmo processo de conhecimento;
- o conhecimento e a aprendizagem organizam-se em princípios centrais que podem ser generalizados através das experiências.

Para além destes pontos em comum, as abordagens construtivistas apresentam características que as afastam entre si, distinguindo-se também em função das tradições que as enraízam. De seguida, comparam-se e contrastam-se estas perspectivas, sem aprofundar as teorias que nela se inscrevem, na medida em que apenas se pretende enquadrar o trabalho a um nível epistemológico mais geral, e perspetivar as relações entre o individual e o social na construção do conhecimento. Privilegiou-se, ao invés, uma construção emergente, de modelos de análise, a partir dos casos estudados e em torno de problemáticas que o desenvolvimento das situações ajudou a clarificar. As teorias a que se recorreu, delas retendo alguns conceitos, utilizados no diálogo com os dados para a construção desses modelos, não se filiavam em uma única “família” teórica. Optou-se por um percurso

multireferencial, onde diversas linguagens, incluindo as linguagens dos próprios professores, eram consideradas. Os modelos e as interpretações daí resultantes – cujos principais referenciais são explicitados neste capítulo teórico – não são redutíveis a nenhum dos seus componentes.

2.2.2. O individual e o social na construção do conhecimento

Ambos os tipos de perspectivas enfatizam o valor da actividade do sujeito na construção do conhecimento, embora os construtivistas cognitivos dêem prioridade à actividade cognitiva individual, enquanto os teóricos sócio-culturais relacionem a actividade de construção do conhecimento com a participação em práticas culturalmente organizadas. São, assim, diferentes os temas e problemas que estudam – ora focando-se na construção individual do modo de conhecer, nas representações mentais e na qualidade da actividade interpretativa individual, tentando construir modelos de auto-organização e ignorando práticas sociais e culturais existentes à partida; ora consideram que os processos mentais são inerentemente sociais, enfatizando a homogeneidade entre os membros da comunidade e esquecendo a análise das diferenças qualitativas de pensamento individual (Cobb, 1996, pp. 36-40). Podem, assim, ser entendidas como perspectivas complementares na medida em que *“a aprendizagem (é) um processo de auto-organização e um processo de enculturação e podendo ser estudados os modos como estes dois processos se interligam.”* (Cobb, 1996, pp. 41-45).

O debate entre estas perspectivas não deverá, a meu ver, redundar num ecletismo sem princípios, nem num fechamento dualista. Mas talvez seja necessária, para além de uma clarificação dos seus pontos de contacto e afastamento (Richards, 1995), uma resolução pragmática, *“em que a adopção de uma ou outra perspectiva poderá justificar-se com base no seu potencial para lidar com aspectos cuja resolução possa contribuir para a melhoria da educação”* (Cobb, 1996, p.47) , ou uma decisão baseada em princípios, e não apenas em argumentos racionais ou empíricos (Wertsch, Penuel, 1998).

Rogoff, Matusof e White (1998) propõem uma análise à luz de uma teoria de participação – baseando-se assim no princípio de responsabilidade partilhada sobre a aprendizagem – e tomam como *“premissa central a ideia de que a aprendizagem e*

desenvolvimento ocorrem enquanto as pessoas participam em actividades sócio-culturais da sua comunidade, transformando a sua compreensão, papéis e responsabilidades” (p.390, com base em Leve e Wenger, 1991; Pogoff, 1995).

O mesmo acontece com aquelas teorias críticas e emancipatórias que definem o conhecimento como parcial e posicional, dependente das relações de poder existentes nas situações. Defendem como importante dar voz aos indivíduos e que um apoio externo os ajude a colocar as suas questões críticas, apropriadas aos seus contextos, contra a injustiça social e desigualdade, por forma a transformar, não apenas as práticas, mas também os próprios sistemas sociais mais alargados, libertando-os de múltiplas formas de opressão. Esta perspectiva do construtivismo crítico reconhece a complexidade contextual da situação e considera que a aprendizagem ocorre pela comparação entre diferentes contextos, ao mesmo tempo que pela acomodação – em função da intensidade dos pontos de vista do mundo, da natureza do comprometimento epistemológico e da presença de anomalias em relação às perspectivas (Posner, referido por Kincheloe, 1993). É uma perspectiva que, rejeitando as análises reducionistas, apoia processos de indagação e a procura de objectivos emancipatórios. Valoriza a diferença e a ocorrência de encontros dialógicos, encoraja o exame das estruturas cognitivas e sócio-políticas que impedem a acção transformadora e a reconstrução da identidade (ou desidentificação) e procura modos de ser e de pensar alternativos que expandam a diversidade de possibilidades (Kincheloe, 1993). É, ainda, uma perspectiva que se apoia na ideia de um desenvolvimento cognitivo tendente, nas suas formas mais complexas, para um pensamento crítico pós-formal caracterizado pela aceitação da ambiguidade, questionamento em profundidade, maior tolerância e flexibilidade. Um pensamento que permite transcender o egocentrismo de outras formas de pensamento, através de uma “*consciência conectada*” – uma forma de conhecimento baseada na primazia da relação e do “cuidado”, na empatia e na ligação entre lógica e emoção e entre cognição e o eco-sistema, um pensamento não linear, metafórico, holográfico, caleidoscópico, holístico, contextualizado (Jaynes, citado por Kincheloe, 1993, pp.131-133). Apesar do pós-formalismo reconhecer uma multiplicidade de caminhos de desenvolvimento (Kincheloe, 1993) e outras formas de pensamento complexas, valoriza essa via da consciência conectada

e a desconstrução como estratégia para “ler nas entrelinhas” as contradições, os silêncios, as zonas obscuras.

Um caminho menos claramente comprometido com princípios passa pelo estudo das situações concretas e dos problemas concretos e por analisar, nas situações, as ligações que se estabelecem entre processos individuais e processos sociais, visando compreender os modos como elas se coordenam em situação (Shotter, 1995; Fosnot, 1996; Putnam e Borko, 1997).

No presente trabalho, elegeu-se como foco do estudo a mudança individual, mas isso não significa que a pesquisa não se centre nas interacções e nos contextos de interacção ou nas construções que os próprios fazem dessas mesmas interacções. Constituem as interacções, também elas, processos de mudança em interacção com outros processos de mudança. Assim se estudam os processos sociais e individuais de mudança individual ocorrida num contexto interactivo de formação. Esta é uma perspectiva dialógica e dialéctica que emerge da própria complexidade da realidade em estudo. Mas tratando-se de uma realidade construída de uma forma implicada pelo investigador, duplamente construída por este ser não apenas intérprete mas simultaneamente formador nas situações em estudo, também essa realidade já continha as marcas prévias das perspectivas deste. Perspectivas que apontavam para a construção conjunta de percursos, onde todos os implicados tinham uma voz na definição de princípios, de metas e de meios – num compromisso claro com o princípio da responsabilidade partilhada. Pretendia-se uma transformação a ser operada nos contextos particulares, norteadas não tanto pela discussão geral e abstracção desses mesmos princípios, metas e meios, mas sobretudo pela análise e crítica nas situações concretas, encontrando para estas as referências que permitissem aprofundar a consciencialização crítica dos professores, facilitando o desenvolvimento de formas de pensamento complexas, cujos contornos interessava, em simultâneo, estudar.

A oscilação por um caminho investigativo mais comprometido directamente com a transformação das situações e, por um outro, mais distanciado, centrado sobretudo na construção do conhecimento compreensivo, constituiu uma tensão epistemológica e metodológica de fundo na qual se reconhecem as perspectivas construtivistas, consideradas não apenas como um quadro teórico para análise de um objecto de estudo, mas como um

quadro para a análise dos próprios processos de estudo. No presente trabalho, a decisão de articular estas duas perspectivas e os tipos de articulação a que essa situação deu lugar, constituíram ensejo para reflexão acerca de alguns modos de articulação dialógica entre as diferentes abordagens. Esta foi uma articulação onde a primeira instância de construção de conhecimento se fez na interacção com a situação a estudar, em parcerias que envolviam todos os implicados, procurando activamente a sua transformação, sendo o próprio investigador transformado pela interacção. Seguiu-se-lhe um maior distanciamento em relação a cada situação de investigação-formação, nas fases correspondentes à sua finalização e à sua apresentação enquanto estudo de caso, numa tentativa de construção do conhecimento individual abstracto, a partir dessa visão interactiva. A articulação revela-se, no entanto, ainda de forma mais pregnante pelo modo espiralado como se foram encadeando no tempo os diferentes dispositivos de investigação-formação e no modo como se foram contaminando entre si os processos de investigação mais implicados e os mais distanciados, dos diferentes casos. Esta é uma articulação que se compromete com uma visão construtivista do conhecimento científico pelo modo como constrói o seu conhecimento, pelas realidades que eleger como objecto de estudo e pelo tipo de conhecimento que daí resulta. Um construtivismo onde o polo individual sempre esteve presente, talvez menos acentuado nas fases de investigação-formação, onde as interacções com o contextos foram mais fortes, e mais acentuado nas fases em que eu, enquanto investigadora, construí a minha voz, embora orquestrando as vozes daqueles com quem interagiu nas situações concretas, mas também de alguns daqueles que, antes de mim, investigaram e teorizaram acerca dos mesmos temas.

2.3. Para uma metodologia investigativa: um diálogo transparadigmático

Fundamentado o trabalho num enquadramento social e em perspectivas gerais sobre o conhecimento, coloca-se, agora, a questão da sua fundamentação metodológica dentro do quadro das abordagens investigativas. Entendo por metodologia *“o estudo dos métodos, um estudo sobre o qual assentam as nossas escolhas de método e pelo qual definimos o modo como as nossas escolhas se adequam ao nosso problemas de investigação”* (Dobbert, 1990, p.386), constituindo-se como uma lógica de procedimentos científicos em sua génese e seu

desenvolvimento, que ajudam a compreender sobretudo o processo (Bruyne e col, 1991), questionando-se o “modo de fazer” para construir e validar o conhecimento.

Em investigação educacional, diversos autores (Carr e Kemmmis, 1986; Boveda, 1989, citado por Perez Serrano, 1990) têm convergido para a caracterização de três grandes abordagens, embora com designações distintas: a positivista – desdobrada em positivista e pós-positivista, por Guba (1990) -, a interpretativa (onde se integra a abordagem construtivista segundo Guba, 1990) e a crítica.

No quadro seguinte, apresento em paralelo as sínteses de Guba (1990, pp.18-27) de caracterização das várias abordagens:

Quadro I.2 – Abordagens investigativas (adaptado de Guba, 1990)

Abordagens \ Questões	Positivista	Pós-positivista	Crítica	Construtivista
ontológicas	Realismo – a realidade existe fora de nós e é dirigida por leis e mecanismos naturais imutáveis. O conhecimento destas entidades, leis e mecanismos é sintetizado na forma de generalizações livres do tempo e do contexto	Realismo critico – a realidade existe mas não pode nunca ser totalmente apreendida. É dirigida por leis naturais que apenas podem ser incompletamente compreendidas	Realismo critico – como no pós-positivismo	Relativista – as realidades existem na forma de múltiplas construções mentais, baseadas socialmente e na experiência, locais e específicas. dependentes para a sua forma e conteúdo das pessoas que as sustentam.

epistemológicas	Dualismo/objectivismo – é possível e essencial para o investigador adoptar uma postura distante, não interactiva. Os valores constituem factores de enviesamento e são portanto excluídos de influenciar os produtos	Objectivismo modificado – a objectividade permanece como um ideal regulador, mas apenas pode ser aproximativa, com ênfase especial ao lugar atribuído aos guardiões externos como sejam a tradição e a comunidade crítica	Subjectivismo, no sentido em que os valores do investigador medeiam a pesquisa	Subjectivismo – o investigador e o investigado estão fundidos numa única entidade (monismo). Os resultados são literalmente a criação do processo de interacção entre ambos
metodológicas	Experimental/manipulativo – formulam-se questões e/ou hipóteses à partida na forma de proposições sujeitas a teste empírico (falsificação) sob condições cuidadosamente controladas	experimental/, manipulativo modificado-Reequaciona desequilíbrios pela pesquisa em contextos mais naturais, usando métodos mais qualitativos, dependendo mais de uma teoria emergente e reintroduzindo a descoberta no processo de pesquisa	Dialógico/transformador – elimina falsas consciências e facilita a transformação	Hermenêutica/dialéctica – elicitam-se construções individuais refinando-as hermenêuticamente, comparando-as e contrastando-as dialecticamente, com o fim de gerar uma (ou várias) construções sobre as quais há consenso substancial.

O “paradigma construtivista”, tal como é caracterizado por Guba, pode inscrever-se num quadro mais amplo, designado frequentemente como interpretativo, que metodologicamente se alarga a modalidades distintas daquelas que o autor descreve, embora todas elas assumam a realidade como uma construção e privilegiem que o conhecimento se construa sobre as construções, as interpretações daqueles que estão envolvidos nos fenómenos em estudo. Assumem, assim, a *“postura interpretativa de que a realidade pode ser entendida se se entenderem os significados objectivos dos indivíduos”* (Carr e Kemmis, 1988, pp. 100-101) e de que as acções *“só podem ser interpretadas por referência aos motivos do actor, suas intenções ou propósitos no momento de agir (...) (embora afirmar) que tenham significado implique mais do que uma referência às intenções conscientes,*

requerendo que também se entenda o contexto social dentro do qual tais interesses têm sentido” (Carr e Kemmis, 1988, p.103)

O esforço em encontrar uma coerência, dentro de cada abordagem, entre as respostas dadas às questões do interesse-finalidades/ ontológicas/ epistemológicas/ metodológicas/ éticas (ex: Carr e Kemmis, 1988; Guba, 1990; Guba e Lincoln, 1989; Perez Serrano, 1990; Rodrigues, 1998) e a grande convergência numa organização em três/quatro grandes quadros gerais, que alguns designam de paradigmas, são indicadores de que constituem três/quatro concepções que unificam muito do trabalho investigativo. Mas os próprios autores alertam-nos para a não pureza das investigações reais, relativamente a estas mesmas concepções, havendo quem se assuma como defensor da criação de um novo paradigma (numa acepção ampla que o define pela existência de um núcleo central, constituído por princípios e noções chave inter-relacionadas logicamente, Morin, 1990), um paradigma emergente, de contornos ainda indefinidos e que nunca seriam totalmente definidos. Este paradigma constituiria um diálogo real entre os paradigmas existentes (tendo como princípio chave esse mesmo diálogo) e não a mera justaposição dos seus processos (Guba, 1990), pelo que permitiria a construção de narrativas situadas, ao invés de grandes narrativas descontextualizadas (Lincoln e Denzin, 1994).

Sobre o tema central da “acomodação” (Guba, 1990; Firestone, 1990; Skrtic, 1990; Austin, 1990), Austin (1990) refere diferentes posicionamentos, considerados a diferentes níveis: o filosófico, o da comunidade social e o pessoal. Correspondendo o primeiro à questão de saber se *“é possível a vários paradigmas juntarem-se filosoficamente ou se deveriam manter-se separados e distintos?”* (p.136), a autora identifica diferentes posições, que vão desde a separação total, à dificuldade do seu ajustamento dialógico, apesar de cada investigador poder reconhecer e apreciar cada paradigma pelo que ele oferece. Ao nível social, coloca-se a questão de *“podermos conviver com os outros apesar de nos basearmos em diferentes paradigmas?”* (idem). Entre as respostas possíveis, salienta-se o respeito por todos e a análise do seu ajustamento aos problemas em estudo, podendo vários paradigmas concorrer de modo diferente para a melhoria da compreensão desses mesmos problemas. No que respeita ao ajustamento pessoal, a questão: *“como posso eu, enquanto indivíduo, acomodar vários paradigmas?”* (idem), pode ser respondida positivamente, nas situações

concretas, para a resolução de problemas e de questões particulares. Parece-me que nesse caminho de “acomodação” há que encontrar respostas transparadigmáticas ou meta-paradigmáticas, situadas a um nível superior de abstracção, que permitam dar inteligibilidade ao que há de comum entre elas e aceitar a importância das suas diferenças e contradições, assumindo a própria contradição e diversidade. Por outro lado, há que definir caminhos concretos que façam esse diálogo no terreno.

Analisando as caracterizações dos autores que distinguem os paradigmas, a investigação que agora se apresenta integra-se numa perspectiva da complexidade, perspectiva que poderá ser reconhecida como um diálogo entre os paradigmas propostos e que poderá ultrapassar as questões dicotómicas e dualistas, relativas à existência de uma realidade exterior ao sujeito – cujos padrões é preciso descobrir/reconhecer -, onde a realidade é equacionada como singular ou múltipla, fragmentável ou holística, convergente ou divergente. Equaciona-se como possível, ao contrário, a coexistência dos antagonismos e a possibilidade de os considerar em simultâneo, como complementares, num quadro geral de incerteza do conhecimento construído. Deste modo, reconhecem-se, também, traços de uma perspectiva realista – que afirma existir(em) realidade(s) independente(s) do observador, podendo nós aspirar e procurar representações isomórficas da realidade -, embora se enquadre num realismo crítico – que afirma que essas realidades não podem ser apreendidas enquanto tal e que os factos são sempre fundados numa teoria -, mas também traços de uma perspectiva relativista – segundo a qual existem múltiplas construções da realidade, umas mais informadas do que outras, umas mais sofisticadas do que outras, sendo estas condicionadas socialmente, historicamente e contextualmente (pelo que o que se entende por realidade é relativo) – e traços de uma perspectiva de comprometimento – onde num dado momento se assume uma das versões como mais satisfatória, pelo que haverá sempre vozes e versões excluídas, não sendo esta assunção neutra, livre de valores, mas guiada por *“critérios extra empíricos não baseados nem em fundamentos empíricos nem racionais (...) diferentes para diferentes grupos em diferentes períodos, explicados mais por factores sociais do que por factores lógicos”* (Scheurich, 1994, p.34). As opções feitas podem corresponder, mesmo, a um comprometimento ético com certas perspectivas ou com a sua própria transformação, sem as negar de forma radical, mas delas desenvolvendo uma visão

crítica a partir de uma atitude reflexiva. Pensar em conjunto ideias aparentemente contrárias, sem incoerência, é possível, se encontrarmos o meta ponto de vista que relativize a contradição – o ponto de vista da realidade e do pensamento complexo (Morin, 1977; 1986; 1990) – onde os opostos não se anulam e se produzem mutuamente.

No que respeita à questão epistemológica sobre a relação entre quem conhece e o que é conhecido, entre sujeito e objecto, inscreve-se a presente investigação numa perspectiva construtivista/subjectivista (no sentido amplo de uma epistemologia que se distancia do empiricismo e não no sentido restrito de uma perspectiva defendida por uma comunidade científica historicamente situada), comum, a meu ver, ao paradigma interpretativo (de raiz racionalista) e crítico (de raiz sócio-histórica), desde já se afastando do paradigma positivista, embora possa, a título instrumental, usar procedimentos que nele encontram os seus fundamentos. Esta convergência epistemológica fundamenta um percurso concreto que se situa na confluência e no diálogo entre estes paradigmas interpretativo e crítico. Um diálogo pelo qual a investigação se constrói como um processo metodológico não acabado, e a ciência se auto-constrói à medida que vai evoluindo – um diálogo com as suas condições históricas de possibilidade dentro de um campo onde interagem os pólos epistemológico, morfológico (relativo a quadros de análise) e técnico (relativo ao modo de investigação particular) (Ladrière, 1991; Bruyne e col, 1991). Este é um percurso consonante com uma perspectiva pós-moderna, que recusa as grandes narrativas e os percursos puros e assume as pequenas narrativas situadas e particulares (ou as anti-narrativas se quisermos evidenciar ainda mais a ausência de unidade, a fragmentação e a multiplicidade de caminhos). Pequenas narrativas, pois, feitas no diálogo com os contextos particulares, ‘esborratando’ as margens dos sistemas de pesquisa instituídos e as margens que os separam do seu objecto (Lincoln e Denzin, 1994). O diálogo entre a abordagem interpretativa e crítica funda-se na questão do interesse/finalidade (Habermas, citado por Carr e Kemmis, 1988) da própria investigação – a um tempo transformar a acção e os contextos e, a um tempo que com este se cruza, compreender, interpretar e compartilhar a compreensão sobre essa transformação e sobre os processos dessa mesma transformação.

O diálogo entre as abordagens é, ainda, facilitado para um modo comum de equacionar os propósitos de generalização – uma generalização limitada pelo contexto e

pelo tempo, indutiva, qualitativa, centrada nas diferenças, permitindo a construção de uma ciência do particular e do diverso.

É um diálogo, sobretudo, a nível metodológico, facilitado por uma atitude de abertura ao diálogo, ao invés de ser bloqueado pela arrogância de quem considera o seu paradigma como o melhor e se considera a si próprio acima de qualquer crítica, defendendo a hegemonia de um paradigma que dite as regras do que deve ser o caminho dos demais investigadores. Esta posição é contrária àquela em que me situo, ao procurar o diálogo possível a nível metodológico, fazendo cruzar processos de investigação implicada, com outros processos de investigação mais distanciada e fazendo cruzar nestes as perspectivas dos diversos intervenientes.

Trata-se de um diálogo que se organiza dentro de cada plano de investigação realizada, mas também no encadeamento entre planos de investigação, não havendo pureza paradigmática na sua concepção geral. Assim, no plano de investigação-acção dos professores, a transformação da acção foi central, sendo ela própria, muitas vezes, ponto de partida para as construções e reconstruções interpretativas que sobre ela se foram fazendo, num contexto colaborativo que as questionava e expandia, orientando para novas transformações da acção.

É possível reconhecer aqui traços de uma abordagem interpretativa do real, que opera com as significações dos sujeitos, simultaneamente investigadores e objectos de investigação, para a construção do conhecimento. Mas assumir uma investigação pela acção, na acção e para a transformação da acção é já assumir uma postura diferente da do investigador interpretativo, que *“é relativamente passivo, (enquanto) o partidário da investigação-acção é um activista deliberado”* (Carr e Kemmis, 1988, p.194). Colocar a tónica na transformação da acção, e não apenas na interpretação da acção e transformação dessa interpretação, considerando a acção como objecto, meio e fim da própria investigação é, ainda, reconhecer um imperativo crítico de base, no qual a acção é o pivot de uma crítica mais ampla, já que a acção acontece em situação, guiada por finalidades que são as dos seus agentes directos, mas também por outros condicionalismos que sobre estes operam. Ter uma postura crítica em relação à acção implica, de modo mais ou menos intencional, sistemático e alargado, uma crítica às próprias interpretações prévias dos seus agentes e às próprias

condições externas que constroem a acção e distorcem as significações dos sujeitos. Implica, sobretudo, uma libertação, em maior ou menor grau, das condições subjectivas e objectivas que distorcem essas significações e constroem essa acção.

Também no plano da investigação-formação – no qual a acção em transformação é, já não a dos professores em interacção nos seus contextos de intervenção educativa, mas a dos professores em interacção (aqui incluindo o formador) em contexto de formação, podem reconhecer-se traços das abordagens interpretativas e críticas, configuradas em moldes semelhantes aos atrás referidos. O sentido emancipatório poderá ser aqui, talvez, pelo menos em alguns casos, mais acentuado na medida em que todos os participantes (professores e formadores), implicados como investigadores e objectos de investigação, apropriam-se em conjunto do poder sobre os percursos de formação. Surgem, no entanto, limites à capacidade dos próprios reconhecerem, por si, as distorções decorrentes de constrangimentos subjectivos e institucionais. Mais uma vez, reconhecem-se limites a uma inscrição plena numa abordagem crítica, tendo havido um trabalho mais centrado na transformação da acção dentro de um sistema de formação, cujos limites institucionais não se questionavam, embora nas situações previamente mais estruturadoras se tenha rompido com alguns constrangimentos institucionais – nuns casos mais pontualmente (Actividades de Integração), noutros casos mais profundamente (DUECE, onde, por exemplo, as problemáticas trabalhadas extravasam os conteúdos do diploma e o tempo de acompanhamento excedeu o previsto).

No plano dos estudos de caso, que constitui um patamar de maior distanciamento relativamente à acção formativa que é seu objecto, os indivíduos são a principal fonte de informação, estudam-se as suas interpretações acerca das suas mudanças e as suas atribuições causais relativamente aos factores e processos pelos quais se operaram essas mudanças e as várias significações são colocadas em confronto, incluindo nestas as do próprio investigador. Aqui, não havendo uma intervenção directa e intencional na transformação das interpretações e dos sujeitos da acção, domina uma perspectiva interpretativa. Mas o meu conhecimento das situações, pela implicação noutras fases do percurso investigativo, os dados aí recolhidos como diários de investigação-formação e uma leitura armada teoricamente facilitam uma visão crítica das interpretações dos sujeitos,

reconhecendo nelas possíveis distorções decorrentes das suas concepções prévias e dos constrangimentos sociais. Este é um posicionamento de comprometimento com o conhecimento que se constrói, onde as interpretações dos sujeitos são, não apenas reconceptualizadas, mas são também criticamente reconceptualizadas pelo investigador. Neste sentido se reconhecem traços de um realismo crítico, comuns às abordagens pós-positivista e crítica.

Para o plano da comparação entre os casos-professores transportam-se muitos dos elementos dos planos anteriores. Trata-se já de um plano mais distanciado relativamente ao estudo de cada caso-situação de formação e que se socorre de mecanismos explicativos que apresentam características próximas do pós-positivismo, procurando regularidades até aí não consideradas. Regularidades que não são, no entanto, entendidas fora do tempo e dos contextos e que se apoiam num modelo multidimensional e multireferencial de análise. Regularidades que se procuram compreender, num quadro interpretativo, remetendo para a compreensão em profundidade que cada estudo de caso favoreceu, por forma a não perder a complexidade dos fenómenos em estudo.

Por fim, a investigação é, no seu todo, considerando os vários patamarés atrás referidos, construída num quadro crítico que se distancia parcialmente de cada uma das tradições de investigação. Procura, por via das suas finalidades ininvestigativas (e considerando as suas condições de realização), encontrar caminhos que alarguem a sua compreensão dos fenómenos, sem se fechar em sistemas epistemológicos hegemónicos. É crítica sobretudo a esse carácter pretensamente totalizador. É crítica, ainda, porque se questiona a si própria, interrogando a pertinência do seu hibridismo, monitorizando-se e regulando-se no sentido de uma convergência efectiva entre princípios, propósitos e concretizações, dentro de cada plano de investigação, e procurando uma articulação fundamentada entre planos de investigação.

O diálogo que se estabelece entre as abordagens investigativas não corresponde, pois, a um simples ecletismo que se socorre acriticamente dos meios possíveis para atingir as suas finalidades, nem tão pouco é um confronto de perspectivas que mantêm as suas lógicas irreconciliáveis, orientando percursos investigativos paralelos que nunca se co-produziriam. É um diálogo que se estabelece como uma construção processológica transparadigmática e

que define os seus fundamentos enquanto se concebe; que se concebe enquanto se concretiza, em interacção com os fenómenos que interpreta; e que se concretiza apurando-se metodologicamente face a critérios que, também eles, se vão clarificando de modo reflexivo e crítico.

A nível metodológico, o diálogo caracterizou-se pela alternância, coexistência e integração de processos e de sentidos, que se poderão organizar em torno de diversos eixos estratégicos, de uma forma tensional: a) entre a transformação e a compreensão dos significados; b) entre a implicação e o distanciamento; c) entre o dialógico (coexistência de contrários) e o recursivo (produção mútua dos pólos em tensão); d) entre a endo e a exocausalidade; e) entre o singular e o geral, entre o abstracto e o concreto. Alguns dos sentidos e processos que se integram em cada um destes eixos tensionais são apresentados de seguida:

a) Entre a transformação e a compreensão dos significados, pela:

- elicitação e aprofundamento de construções individuais, junto dos professores ;
- transformação de construções individuais, pelos professores e na interacção com os contextos;
- recursividade entre investigação e acção;
- recursividade entre investigação e formação;
- oscilação entre processos de investigação transformatória e processos de investigação reflexiva mais distanciada da acção.

No presente trabalho, não me coloco plenamente numa perspectiva hermenêutica e dialéctica, pela qual se negociam, numa base de poder partilhado e paritário, visões diferentes pelos informantes/construtores do conhecimento (Guba, 1990). Tratou-se de um processo em que o investigador foi o principal instrumento de confronto e comparação. Durante o processo de formação, as análises conjuntas e a sua revisão em conjunto – no grupo de formação ou na diade formador-investigador – tiveram contornos de uma negociação dialéctica e de uma interpretação colectiva. Quando mais tarde, nas entrevistas de “follow up”, se solicitava aos professores que revissem as suas análises e interpretações,

isso era feito numa fase de maior distanciamento, onde o poder do investigador surgia mais acentuado do que em fases anteriores de formação, na medida em que a sua versão era mais elaborada. Não deixou, no entanto, de se proceder a ajustamentos e revisões das versões do próprio investigador, quando isso foi considerado relevante. Houve, também, a preocupação de apresentar, em paralelo, as versões dos próprios professores, fazendo coexistir versões múltiplas, já que não era possível uma integração plena e se queria acentuar o valor de todas elas, conferindo aos professores a autoridade de autores (eles próprios autores complexos e produtores de diversas visões, ao mesmo tempo que produtos da linguagem e das diversas visões que esta veícula), dando voz a diversas culturas, ideologias, perspectivas, entendimentos (Altheid, Johnson, 1994). Em última instância, prevalece, no entanto, a voz do investigador que orchestra as restantes vozes, uma voz própria, pessoal (não sendo, neste contexto, necessário juntar as vozes de outros investigadores) – uma voz hesitante e autocrítica (mas também crítica em relação às visões de terceiros que integra), que procura que a sua história seja uma história credível, embora a reconheça como uma construção parcial, relativa, provisória.

b) Entre a implicação e o distanciamento, pelo

- distanciamento progressivo, partindo de situações de investigação implicada: processos de investigação-acção – processos de investigação-formação – estudos de casos – estudo comparativo de casos múltiplos.

c) Entre o dialógico e o recursivo, através de:

- comparações, transferências e contrastes entre processos de investigação-acção, entre processos de investigação-formação e entre estudos de caso singulares, favorecedores de uma auto-construção progressiva;
- coexistência e complementaridade de métodos e de técnicas com pressupostos epistemológicos distintos, não havendo, no entanto, uma plena articulação entre eles, pelo que nem todos os dados produzidos num plano de investigação são transportados para os outros e as potencialidades de uma

técnica ou de um método são usadas parcialmente, sujeitas a critérios decorrentes dos fundamentos que se querem fazer prevalecer;

- recursividade entre investigação-acção individual e investigação-acção colaborativa;
- recursividade entre investigação-acção e investigação-formação
- recursividade entre as várias situações de formação numa perspectiva de investigação-formação, pela transferência e contraste de processos de formação entre as várias situações coexistentes e encadeadas no tempo e por processos de reflexão colaborativa sobre a própria formação;
- recursividade entre estudos de caso parcelares e o estudo comparativo entre os casos.

d) Entre a endo e a exocausalidade, pelo desenvolvimento de processos abertos e diversos, dependentes das situações, das interações e dos indivíduos, embora dentro de um quadro de investigação-acção e de investigação-formação

e) Entre o singular e o geral, entre o abstracto e o concreto, partindo do estudo de cada caso para um estudo comparativo entre casos, visando a construção de um conhecimento mais geral, sem perder o sentido de um conhecimento singular. Não se trata de uma generalização a uma população ou universo, mas de uma “generalização analítica” (Yin, 1984), em ordem a uma conceptualização que pretende a compreensão de diferentes particulares e das diferenças entre os particulares. Assim, a abstracção surge como processo intermédio de um percurso do conhecimento do concreto. Por ela se reconceptualizam os conceitos em conceitos mais amplos, se identificam relações entre conceitos que são, finalmente, interpretadas tendo em conta, de novo, as situações concretas.

Insere-se este trabalho, assim, nesta perspectiva de diálogo entre abordagens investigativas (Guba e Lincoln, 1989), pela assunção da natureza problemática da pesquisa, sujeita a contínuos refinamentos e revisões. Um diálogo que assume a dependência entre teorias e factos (os factos só têm significado dentro de quadros teóricos, embora possam

existir diferentes níveis de linguagem e interdependência de maior ou menor conceptualização) e a interdependência entre factos e valores (embora se possam distinguir níveis de linguagem mais e menos comprometida com valores, podendo a pesquisa ser mais ou menos dirigida por valores, pré-definidos ou não, mais ou menos interessada no seu reconhecimento e aprofundamento). Um diálogo que reconhece a relação recursiva entre múltiplas causalidades internas e externas, (procurando compreendê-las e manipulá-las), abordando a complexidade multidireccional e multicausal. Um diálogo que assenta em pressupostos comuns, tais como o da natureza subjectiva e contextual dos problemas; o da natureza continuada e não linear da mudança e o do carácter reflexivo e auto-crítico dos próprios processos investigativos. Um diálogo, pois, que não entra em ruptura com nenhuma das partes, mas procura compreender, desocultar e expandir os seus limites.

No capítulo sobre investigação-acção, esboçam-se com mais detalhe os processos de diálogo metodológico. Constituiu-se a investigação-acção como um processo de investigação implicada na acção e na sua transformação, que se cruza com situações de investigação mais distanciada, designadas de estudo de casos. Definem-se ainda alguns critérios de credibilidade preconizados para estudos desta natureza, afirmando desde já o carácter incerto da sua aplicação e o carácter emergente da sua operacionalização nas investigações concretas.

No capítulo sobre implicação, aprofundam-se algumas destas reflexões epistemológicas e metodológicas, reflectindo sobre alguns dos mecanismos de implicação e de distância que ocorreram ao longo do trabalho.

No capítulo de análise da credibilidade do estudo, faz-se referência aos critérios e cuidados tidos no sentido de assegurar a credibilidade teórica-metodológica, pragmática e ética do trabalho.

Em apêndice, apresentam-se capítulos de instrumentação metodológica, onde se dá conta da evolução dos processos de elaboração/recolha de dados e dos processos de análise.

3 – Modelos educativos, de docência e de formação de professores

Questionar os fundamentos do conhecimento pode, ainda, ajudar a elucidar diálogos e tensões entre as perspectivas subjacentes às opções feitas no plano educativo e, em particular, no plano formativo. Tal problemática será tratada de seguida, de modo mais sistemático do que no sub-capítulo anterior.

3.1. Modelos educativos, conhecimento e mudança/continuidade

É possível estabelecer uma relação entre perspectivas de construção de conhecimento científico e modelos educativos, problematizando estes campos de acção humana com base em eixos de análise comuns. Havendo uma grande diversidade de entendimentos possíveis acerca da relação entre conhecimento e acção, estes podem ser colocados como dois eixos que se cruzam, ultrapassando assim uma visão meramente dualista e considerando a possibilidade de uma maior interdependência. Também em cada eixo se podem equacionar perspectivas distintas, elas próprias colocadas num contínuo. Pode distinguir-se, num contexto educativo, entre uma perspectiva que acentua a ideia de um conhecimento construído pelos próprios indivíduos, mesmo que em interacção social e, por oposição, uma perspectiva que privilegia um modo transmissivo, em que o conhecimento, mesmo que reconstruído pelos indivíduos, é antes de mais exterior a estes, sendo necessária uma acção intencional externa para a sua interiorização. Este eixo de análise, ao ser cruzado com um eixo relativo ao grau de mudança social pretendida com a acção educativa – onde se distinguem, mais uma vez num contínuo, o polo de regulação social (socialização dos alunos em relação às normas e valores da sociedade) e o de mudança radical (desafio das estruturas e organizações da sociedade) –, pode constituir um suporte heurístico para a compreensão de modelos de educação e de formação. Askew e Carnell (1998) propõem um quadro de análise que me parece, a este propósito, particularmente interessante, dando relevo a algumas distinções importantes, até agora não equacionadas. Utilizando esse duplo eixo cartesiano, os autores distinguem quatro modelos educativos, dois deles visando a regulação social – o “*modelo funcionalista*”, que acentua o polo do conhecimento como extrínseco e objectivo, pretende a reformulação de normas sociais e baseia o currículo em necessidades percebidas da economia e sociedade, e o “*modelo centrado no cliente*”, que considera o

conhecimento como intrínseco ao indivíduo, que baseia o currículo nas suas necessidades e que visa o seu compromisso social. Para além destes modelos, distinguem dois outros modelos, operando no sentido de uma mudança social mais profunda: o modelo de “*justiça social*”, onde um conhecimento extrínseco permite a análise das injustiças na sociedade, pelo que o currículo se baseia no desenvolvimento de “skills” de análise crítica e social; e um modelo libertador ou emancipador, que considera o conhecimento como intrínseco e visa a mudança individual e das relações interpessoais, através de processos de auto-análise.

De seguida, apresento um quadro adaptado a partir dos autores, onde se organizam as características centrais destes quatro modelos (pp. 93-95):

Quadro I. 3- Modelos educativos (adaptado de Askew e Carnell, 1998)

	Funcionalista	Centrado no cliente/ aprendiz	Libertador/ emancipador	Justiça Social
Objectivos	adquirir conhecimentos e competências para desempenhar um papel na sociedade	crescimento pessoal, máximo potencial, dentro das normas sociais	facilitar mudança individual como pré-requisito de mudança social	desenvolver análise social crítica análise como meio de atingir justiça social
Aprendizagem/ mudança	a aprendizagem resulta no auto-conhecimento das suas competências	a aprendizagem resulta na facilidade com que resolve problemas e faz conexões	a aprendizagem resulta na mudança consciente do modo de responder e de agir no mundo	a aprendizagem resulta na mudança do modo de ver o mundo
Perspectiva sobre a aprendizagem	mecanicista – teorias psicológicas do behaviourismo reforço (ex: Skinner)	organísmica – teorias do desenvolvimento (ex: Piaget)	organísmica – teorias do insight crítico (ex: Freire)	mecanicista – modelos behaviourista e de análise crítica sociológica (ex: Marx)
Perspectiva sobre a sociedade	conservadora: importância da ordem social e estabilidade	sociedade oferece oportunidade de sucesso individual	opressão/ através da exploração de pequenos grupos	desigualdade económica resulta em desvantagens sociais e políticas para certos grupos
Perspectiva sobre o aprendiz	recipiente passivo capacidade limitada de aprendizagem, de acordo com papéis sociais prescritos	negociador activo e solucionador de problemas capacidade de aprendizagem variável	agente reflexivo e de mudança muita cap. de aprendizagem	actor crítico capacidade de aprendizagem limitada pela posição na economia

Influências sobre aprendizagem	factores extrínsecos	factores intrínsecos	factores intrínsecos e extrínsecos	factores extrínsecos, incluindo injustiça social
Relação entre aprendentes	competitiva	interactiva (contexto permite o desenvolvimento individual)	colaborativa (visão partilhada e resultados comuns)	cooperada (trabalho individual, lado a lado, nas suas próprias tarefas apara atingir objectivos comuns)
Papel do professor	expert transmitir conhecimentos e desenvolver competências	facilitador de experiências relevantes	facilitador de auto-reflexão, partilha de experiências e aplicação das aprendizagens	transmitir conhecimento e desenvolver competências sócio-analíticas
Papel do aprendente	aceitar papel e tomar responsabilidade por se manter dentro dos limites do papel	aceitar normas sociais e valores e tomar responsabilidade pelo desenvolvimento do seu potencial	ser responsável pela mudança pessoal, do grupo e social	desafiar normas e valores ser responsável pela mudança social
Base/Fonte Curricular	sociedade interpretada por peritos	necessidades dos alunos interpretadas pelo professor	experiências subjectivas, em mudança, do professor e grupo e interpretadas por estes	avaliação crítica das fontes: do conhecimento e sociedade
Processo de aprendizagem	absorver ideias e desenvolver competências	interactivo – usar o grupo como recurso	interactivo usar o grupo e reflexão sobre experiência subjectiva	absorver ideias desenvolver competências
Método de ensino	leitura, filmes...	trabalho grupo projectos descoberta	discussão, resolução de problemas aprendizagem.- acção investigação.- acção	exposição discussão análise crítica história oral acção directa
Avaliação de aprendizagem	sumativa	sumativa e formativa	formativa	sumativa

A distinção entre as duas abordagens que visam uma mudança social mais radical (e não uma mera regulação social), tem pontos de contacto com outras distinções, feitas anteriormente, entre o construtivismo crítico e as outras perspectivas sócio-culturais do construtivismo. Esta distinção liga-se, ainda, com alguma reflexão feita a propósito da pós-

modernidade, onde se identificava uma reflexão crítica dirigida activamente por modelos pré-existentes, impostos de fora, e outras vias de mudança mais emergentes. De notar que as designações utilizadas por Askew e Carnell não são totalmente consonantes com outras utilizadas por outros autores já referidos anteriormente, podendo o termo de "justiça social" confundir-se com uma via emancipatória na qual o conhecimento não é imposto, mas é construído pelo próprio.

O modelo "libertador/emancipador" é aquele que se aproxima mais claramente do modo como se equacionou o trabalho de formação nos diferentes casos, embora se tenha assistido a uma oscilação e a uma tensão - entre forças de mudança mais radical e forças de continuidade e regulação -, num quadro que privilegiava o conhecimento intrínseco sobre o extrínseco, a racionalidade reflexiva e o conhecimento situado sobre a racionalidade técnica e o conhecimento abstracto. Esta tensão decorreu das próprias interacções que se estabeleceram no seio dos grupos, tendo o processo evoluído na procura de um balanceamento, em cada momento, entre forças de continuidade e forças de mudança.

3.2. Modelos educativos e participação

Um outro modo de equacionar os modelos educativos, apresentado por Paquette (1985), dá conta de questões relativas a um outro tema importante - o da participação nas decisões. Este autor usa um novo duplo eixo de análise que considera o grau de participação, de quem aprende e de quem ensina, na construção desse mesmo processo. Corresponde também a um modo mais discriminado e mais complexo de entender o "locus" do conhecimento, considerando o conhecimento como uma das componentes do processo educativo e distinguindo o papel dos parceiros do processo de ensino-aprendizagem na sua concepção, concretização e avaliação. Por outro lado, sendo uma tipologia do acto pedagógico (conceito mais restrito do que o de acção educativa), não equaciona as questões da mudança social de uma forma explícita. Isto não invalida que as ligações entre estas dimensões não possam ser feitas. Essa questão da relação entre mudança individual e mudança social já foi anteriormente abordada. Quer se considere a primazia da dimensão individual sobre a social, ou vice-versa, as relações dialécticas que entre elas se estabelecem são complexas e deverão ser estudadas partindo das situações concretas a estudar e do

modo como aí são colocadas as questões e os problemas. No caso da presente investigação, são dois os níveis que se cruzam: o da formação e o da acção pedagógica dos professores, parecendo mais apropriado usar a tipologia de modelos de Askew e Carnell para o primeiro plano e a tipologia de Paquette no plano em que os professores, enquanto educadores, se situam.

3.3. Modelos de formação de professores/modelos do professor

Considerando a formação como um sub-sistema do sistema educativo, é importante considerar os modelos educativos como modelos mais amplos para os quais concorrem os modelos formativos.

Os modelos de formação de professores têm subjacentes, no entanto, modelos de professor, pelo que importa clarificá-los, antes de mais. Contreras (1997, p.146) propõe, a partir da sua interpretação dos modelos de desenvolvimento e de formação, três modelos de docência:

Quadro I. 4 - Modelos de docência (adaptado de Contreras, 1997)

Dimensões de profissionalidade	Técnico Perito	Profissional reflexivo	Intelectual Crítico
Obrigação moral	Os fins e valores mantêm-se convertidos em resultados estáveis e bem definidos que se espera alcançar	O ensino deve guiar-se por valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativa	Ensino dirigido para a emancipação individual e social guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação
Compromisso com a comunidade	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência	Negociação e equilíbrio entre os distintos interesses sociais, interpretando o seu valor e mediando-os	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade...) Participação em movimentos sociais para a democratização
Competência Profissional	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos	Investigação/reflexão sobre a prática Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correcta para actuar em cada caso	Auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais Desenvolvimento da análise e da crítica social Participação na actividade política transformadora

Este trabalho orienta-se preferencialmente, segundo estas acepções, por um modelo de professor como profissional reflexivo, embora com algumas características de modelo de intelectual crítico - aquelas que precisamente foram referidas no item anterior como referentes ao modelo “emancipador/libertador”, por oposição ao modelo de “justiça social”. Aliás, o modelo do professor como profissional reflexivo, tal como é definido por Contreras, apresenta muitas afinidades com a caracterização feita por Askew e Carnell acerca do modelo educativo “libertador/emancipador”. No plano ético e de compromisso com a comunidade, os valores apresentados como sendo defendidos pelo modelo do intelectual crítico - racionalidade, justiça, satisfação -, são valores consensuais e que estiveram presentes durante a realização do trabalho, de um modo interactivo e não apriorístico, nomeadamente por uma via reflexiva, investigativa e de negociação, onde os próprios valores podiam ser questionados. Esta é uma perspectiva que orienta a atenção não apenas para o próprio, seus modos de organização e de construção, nem tão só para as suas práticas ou para os sistemas mais amplos, mas procura articular estas diferentes vertentes nas situações particulares, numa perspectiva ética da existência, parcial, contextual, integradora da contradição. Daí que se privilegie, ainda, o desenvolvimento de “*competências flexíveis, polivalentes, abertas*” (Perrenoud, 1993, p.177). Esta é uma perspectiva que reconhece “*a importância das dimensões existenciais, relacionais e afectivas na confrontação com o outro, a complexidade, a incerteza, o fracasso*” (idem, p.180). Este trabalho distancia-se de uma perspectiva do intelectual crítico que acentue as visões gerais e as críticas macro sobre o ensino e sobre a sociedade, negligenciando as práticas de ensino e as questões de processo. Enfatiza-se, no entanto, à semelhança dessa perspectiva crítica, a ideia de que a “*teoria é uma forma de prática (...) sendo necessário construir um discurso crítico para constituir e reordenar a natureza da nossa experiência*” (Giroux, 1988, citado por Gore, 1993, p.35. Trata-se de uma teoria que se faz e refaz no confronto com a acção, partindo da reflexão sobre esta, o que corresponde ao conceito de praxis, segundo Habermas (1982). Deste modo se assume “*a natureza praxica do conhecimento humano (...) para e a partir da dimensão existencial do ser*” (Sá-Chaves, 1997, p.550)

Também Zeichner (1983) propõe-nos um duplo eixo cartesiano para considerar os modelos de formação de professores, com similaridades ao de Askew e Carnell, um dos quais respeita ao grau como os contextos sociais e institucionais são entendidos como certos ou problemáticos - certo versus problemático - e o outro correspondendo ao grau em que o currículo de formação é pré-determinado ou aberto e construído pelos indivíduos em interação - apriorístico versus reflexivo. Pelo que já se foi dizendo acerca do presente trabalho, este situa-se preferencialmente no quadrante que considera o currículo aberto e os contextos problemáticos e transformáveis pela acção do próprio professor, sendo ele próprio transformável ao longo desse processo. Deste modo, o trabalho de formação aproxima-se sobretudo do modelo "*orientado para a indagação*", embora os contextos visados directamente sejam os contextos de actuação do próprio professor e não contextos mais alargados. Tom (1985, citado por Marcelo Garcia, 1999, p.45) propõe, a este propósito, que se distingam os autores em relação aos temas que estes consideram dever ser tratados como problemáticos:

Quadro I. 5 – Temas da formação (Tom, adaptado de Marcelo Garcia, 1999)

<i>Processos de ensino-aprendizagem</i>	<i>Conhecimento de conteúdo</i>	<i>Princípios políticos e éticos subjacentes ao ensino</i>	<i>A sociedade, incluindo a instituição educativa</i>
campo pouco problemático			campo muito problemático
Cruickshank/Apple, Corey, Hunt, Elner, Brophy/Evertson, Freeman	Adler, Walton	Kohl, Smyth, Tom, Zeichner	Apple Giroux, Willis, Berlak/Berlak, Wood

O trabalho apresenta uma perspectiva integradora, cujos critérios de escolha principal são os próprios interesses e necessidades dos professores, embora a minha própria formação (enquanto investigadora-formadora) tenha tido o seu peso nos processos de decisão ao nível dos grupos de formação. Nos projectos dos professores dominam os temas relativos ao processo de ensino-aprendizagem, sendo este atravessado por preocupações éticas sobre o ensino - em todos os casos -, e por preocupações com a própria mudança da instituição escolar - num dos casos (DUECE).

Sparks e Loucks-Horsley (1990) consideram, como elementos comuns a todos os processos que se integram neste modelo indagativo, a identificação de um problema de interesse, seguido de recolha de dados - teóricos e/ou práticos -, analisados e interpretados posteriormente por um indivíduo ou grupo. A mudança provocada dá origem à recolha de novos dados para determinar os efeitos da intervenção. Esta é, no entanto, uma perspectiva um pouco rígida acerca da sequência de fases do processo de formação/mudança, podendo haver situações em que a mudança vai sendo introduzida à medida que a recolha se vai fazendo, servindo esta simultaneamente para a compreensão, avaliação e apoio à sua regulação/ transformação. Tal aconteceu frequentemente no presente trabalho.

Ferry (1983) constituiu também um referencial fundamentador deste trabalho, trabalho este que se integra fundamentalmente no modelo centrado na análise. Este modelo caracteriza-se, segundo o autor, por se fundar sobre o imprevisível, tendo por objectivo o aprender a analisar, determinando as aprendizagens a desenvolver em cada situação, não se reduzindo a análise à recolha de dados e a uma leitura desarmada, mas ao uso de referenciais para interrogar simultaneamente o real e as perspectivas sobre o real, orientando a produção de sentidos e a acção. A teoria surge, assim, como um elemento regulador da acção, sendo a teorização uma explicitação e testagem da teoria implícita, na prática, sobre as situações e sobre si próprio, numa perspectiva de formação e aprendizagem situada. Trata-se de um modelo que integra as preocupações dos dois outros modelos referidos pelo autor - modelo centrado na aquisição e modelo centrado no percurso -, na medida em que "*integra os saberes, os saberes fazer e as experiências vividas e visa dar-lhes sentido.*" (p.51). Neste sentido integrador, reteve-se com particular relevo o conceito de isomorfia, pela importância que adquiriu como problemática aprofundada nos estudos de alguns casos e no estudo comparativo entre os casos. Este conceito é referido pelo autor como sendo característica de toda a formação de professores, entendida como uma formação de formadores, na medida em que os professores, sendo eles próprios formadores dos seus alunos, transferem para a sua prática educativa elementos da sua experiência de formação. É possível, por isso, reconhecer "*uma analogia estrutural entre o lugar de formação e o lugar da prática profissional para a qual conduz a formação. Uma isomorfia. (...). Resulta desta isomorfia que o modelo pedagógico adoptado pelos formadores, qualquer que seja, tende a impôr-se*

como modelo de referência dos formandos. Estes são levados a reproduzir os procedimentos, as atitudes, o estilo de comportamento desenvolvido pelos formadores e pela instituição de formação” (p.43-44).

Nos casos em estudo, as isomorfias detectadas não terão acontecido, tanto por um recuo reflexivo sobre a formação, armado por referenciais de análise, mesmo que emergentes, e por uma instrumentação investigativa, de acordo com o que foi o modelo de análise dominante, mas parecem ter ocorrido sobretudo pela experiência das situações de formação e pela transferência para outras situações, pelos professores, das aprendizagens decorrentes dessa experiência. Este processo é mais consonante com o modelo do percurso, tendo correspondido a uma opção consciente, no sentido de favorecer essas transferências. Esta opção é consonante com a abordagem de uma pedagogia isomórfica proposta por Niza (1997), onde a transferência de “*um conjunto complexo de conhecimentos, de saberes fazer, de atitudes e de valores*” ocorre “*a partir de um sistema (de formação) inspirado nos mesmos conceitos e princípios que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus alunos*” (p.26). É particularmente interessante a ênfase colocada num isomorfismo de conceitos e de princípios, entre a formação e a acção educativa, mais do que de procedimentos específicos. Tal foi a perspectiva que foi tida no trabalho de formação dos casos em estudo, embora nestes não se tenha identificado claramente uma pedagogia, organizada enquanto sistema pedagógico, como parece ser proposto pelo autor. As questões éticas, as relações de poder, a utilização instrumental de alguns procedimentos investigativos parecem ter sido as principais áreas onde os processos de isomorfismo pela experiência formativa terão favorecido o desenvolvimento dos professores. Muitas vezes, no entanto, nomeadamente quando essas questões eram eleitas como problemáticas a aprofundar nos projectos de investigação-acção dos professores, contribuíram processos de reflexão e de análise mais sistemáticos sobre a formação (tendo os diários de investigação-formação constituído um instrumento importante de reflexão, despoletador de análises e de outras reflexões no grupo, nomeadamente em situações de balanço do trabalho). Nos casos em que a formação ética era problemática central dos projectos dos professores, foram conscientemente consideradas, entre outras, perspectivas de desenvolvimento dessa dimensão ética pela vivência de situações reais (em consonância com os processos

formativos). Essas perspectivas teóricas e técnicas eram, no entanto, integradas como elementos de reflexão colaborativa para apoio à concepção de situações de intervenção, à análise de dados e às sínteses interpretativas, pelos professores, numa perspectiva complexa e integradora dos três modelos de formação referidos por Ferry, embora predominasse o modelo de análise (análise centrada, nestes casos, na acção educativa dos professores e não apenas na formação dos professores).

O processo desenvolvido pode, ainda, ser entendido numa perspectiva de auto-formação, se quisermos dar relevo à apropriação do poder e dos saberes pelos professores, em relação ao seu próprio percurso de formação - como sujeitos e objectos da sua própria formação -, como de facto terá acontecido, pelo menos parcialmente, nos casos em estudo (Pineau, 1983; Couceiro, 1992; Gonçalves, 1997).

Neste trabalho a auto-formação surge ainda como um processo de tomada de consciência de si na relação com os outros (heteroformação) e com o mundo (ecoformação). Assentou na existência de um projecto individual - embora sem uma pré-determinação muito especificada -, que se organiza num processo mais amplo de um projecto de grupo negociado, e acordado entre as partes envolvidas -, formalizado num contrato pedagógico mais ou menos explicitado. Contou com o apoio facilitador dos formadores, num contexto formativo onde todos têm um papel activo e os professores têm um espaço de autonomia próprio, num ambiente aberto de partilha e de pesquisa, numa alternância entre processos de acção e reflexão, individuais e colectivos (Carré e Peron, 1992, citado por Gonçalves, 1997, p.140).

Estes foram, pois, os modelos e os autores principais que fundamentaram teoricamente algumas das opções tomadas relativamente aos processos formativos postos em curso e apoiaram as análises e sínteses interpretativas, pelas quais se aprofundou o conhecimento sobre as situações estudadas.

4. Mudança, aprendizagem, desenvolvimento dos professores

4.1. Conceitos de mudança, aprendizagem e desenvolvimento

Mudança, desenvolvimento e aprendizagem são termos distintos para designar os mesmos ou diferentes fenómenos, dependendo dos conceitos e das teorias que lhe estão subjacentes.

Numa aceção mais alargada, todas eles podem dizer respeito, quer a indivíduos, quer a grupos, quer a organizações, quer mesmo à sociedade. No presente trabalho, a ênfase é sobretudo colocada na mudança dos professores, centrando-se nas relações entre os processos individuais e sociais geradores dessa mudança. Esta parece ser, também, a perspectiva de Fullan (1993), que distingue entre aprendizagem interna e externa, para referir os processos intrapessoais e sociais de aprendizagem e que se apoia em Csikszentmihalyi (1990) para reforçar a ideia de uma aprendizagem proactiva, onde os indivíduos instituem um certo grau de autonomia em relação ao meio que os rodeia. Já no ponto 2.2.2. se fez referência a diversas perspectivas que, ora acentuam os processos sociais e culturais, ora os processos individuais e cognitivos de construção do conhecimento.

Em relação a este e a outros critérios, não se faz uma distinção clara entre os conceitos de mudança, desenvolvimento e aprendizagem. Interessa, no entanto, clarificar as razões pelas quais não se faz essa distinção e porque o termo “mudança”, entendido no seu carácter caleidoscópico (Altrichter, 2000, p.5), é, mesmo assim, privilegiado. Destaco algumas perspectivas teóricas que poderão apoiar esta clarificação.

4.1.1. Entre o processo e o produto – o interno e o externo em interacção

Uma distinção possível entre os conceitos de mudança e de aprendizagem opera com a relação processo/produto, ao considerar a mudança como uma dimensão externa, possível entrada e produto do processo de aprendizagem, ocorrendo esta aprendizagem a um nível mais interno (Silva, 1993; Askew e Carnell, 1998). Consonante com esta perspectiva, parece estar a seguinte afirmação de Thelen (1967, citado por Silva, 1993, p.17): *"a mudança é sempre acompanhada por aprendizagem, podendo esta preceder ou seguir a transformação do comportamento, a verdadeira mudança sucedendo a um processo de aprendizagem ou seja, à compreensão de uma nova compreensão da realidade" (...) a aprendizagem que*

segue a alteração do comportamento (...) não está ao serviço da mudança esperada mas sobretudo ao serviço da resistência à mudança (...), havendo ainda uma terceira possibilidade, a da aprendizagem acompanhar o desenvolvimento do processo de mudança".

Esta relação interno-externo, independentemente de ser ou não considerada como critério de distinção entre os conceitos de aprendizagem e mudança, tem sido equacionada de distintas formas pela investigação. Por um lado, surgem afirmações de que as mudanças de comportamento precedem as mudanças de crenças e atitudes (Guskey, citado por Marcelo, 1995; Hargreaves, 1998), mas também há autores que afirmam que isso apenas é válido para mudanças menores, sendo necessária mais informação e tempo em mudanças que supõem risco e incerteza (Marcelo Garcia, 1995). Num sentido próximo, mas que opera com a distinção entre mudanças estruturais e superficiais (podendo as mudanças internas ser ainda superficiais), Benavente (1991, p.181) afirma - *"a mudança de opiniões ou comportamento aprendido, não alterando a base estrutural em que se enraiza o universo simbólico do sujeito é uma mudança superficial, sempre passível de retrocessos, uma mudança por recomposição de elementos"*. Este é o problema de muitas inovações impostas de fora, que visam mudar as perspectivas através da mudança da situação e da acção (Johnston, 1988). Fullan (1991) defende, a este propósito, um processo recíproco de comportamentos e crenças.

Para ultrapassar as dicotomias entre mudanças internas e mudanças de acção, entre mudanças e processos de mudança, Watkins (1996, citado por Askew e Carnell, 1998, p.68) propõem o conceito de *"action learning"* definindo-o como o *"veículo através do qual os indivíduos mudam e trazem mudanças ao seu meio (...) através de ciclos de aprendizagem-acção, isto é, processos de reflexão na acção, aprendizagem pela reflexão, aplicação a novos contextos, envolvendo a meta-aprendizagem e incluindo as dimensões cognitivas, afectivas e sociais"* (Askew e Carnell, 1998, p.68). Esta é uma perspectiva que se aproxima muito daquela que foi emergindo ao longo do trabalho, onde se estuda a mudança enquanto processo e enquanto produto, dois pólos muitas vezes equivalentes numa mesma situação, dado o carácter retroactivo da sua inter-relação – sendo os pólos internos e externos e a interacção entre estes, componentes desses processos e desses resultados.

Também por isso há um paralelismo parcelar entre o sistema de análise relativo a processos e produtos, sendo a distinção necessária para dar conta da especificidade encontrada nos dados elaborados e seleccionados a partir dos fenómenos estudados.

4.1.2. Entre a maturação e a interacção com o meio – recursividade entre desenvolvimento e aprendizagem

No que respeita às distinções entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotsky (1988) distingue quatro concepções teóricas, reconhecendo-se apenas numa delas. Assim, ele próprio, considera a distinção e interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento (pela existência de uma zona de desenvolvimento proximal, correspondente à distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, que poderá ser encurtada através de aprendizagens apropriadas na solução de problemas, sob orientação de um adulto ou em colaboração com os seus pares mais capazes). Segundo este autor, que *"a aprendizagem não é desenvolvimento mas adequadamente organizada resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer"* (p.101). Para além desta concepção, discrimina ainda três outras, que se caracterizam pelas diferentes relações entre aprendizagem e desenvolvimento, consideradas ora como independentes, ora como equivalentes, ora como dependentes. Para as distinguir mobiliza os conceitos de maturação e de interacção com o meio e a "equivalência" / "dependência" / "independência" / "interdependência" correspondem à assunção ou rejeição de relações mais ou menos directas entre processos de maturação interna, pré-determinados biologicamente e processos de mudança decorrentes da interacção com o meio.

No presente trabalho, não se estabelece uma distinção entre desenvolvimento e aprendizagem com base em considerações sobre a relação entre processos de maturação e de interacção com o meio. De facto, não se pretende negar a possibilidade do processo de desenvolvimento ocorrer por essa via de dependência com os processos maturacionais, nem negar que as possibilidades de aprendizagem sejam condicionadas por esses processos. Também não se pretendia ligar esse desenvolvimento com etapas de vida, encontrando nele marcas temporais ou marcas de mudanças de papéis específicos.

A perspectiva em que assenta o presente estudo é interactiva e multidimensional, não havendo à partida dimensões específicas (ditas de desenvolvimento ou de aprendizagem) que se quisesse estudar particularmente. Ao invés, pretende-se compreender as interconexões complexas entre dimensões cognitivas, afectivas e operativas, bem como as conexões entre aprendentes, entre estes e os contextos e entre processos. Trata-se de uma abordagem que pressupõe, à partida, uma relação de interdependência do aprendente consigo próprio e com os outros, e assume que *"o desenvolvimento é a melhoria continuada na capacidade de crescer e construir mais conexões em meios mais variados"* (Land e Jarman, 1992, citado por Fullan, 1993, p.41), e *"em actividades e tarefas progressivamente mais complexas"* (Bronfenbrenner, 1993, p.11, referindo teses de Vigostky)

4.1.3. Entre a mudança linear de grau e a mudança de nível qualitativo

Uma outra possível distinção entre desenvolvimento e mudança, apresentada por exemplo por Daloz (1987), considera o desenvolvimento como um termo mais adequado para designar as mudanças com direcção, ocorridas através de uma série de espirais e não de um modo linear e gradual, representando cada patamar uma melhoria qualitativa, onde a questão que se coloca não é apenas a da quantidade de saberes que se acrescenta, mas a do modo como esse conhecimento se organiza em mapas interiores mais elaborados, dando-se aí uma importância grande às transformações dos significados - *"nada é diferente, no entanto tudo é transformado. É visto de modo diferente. Nessa mudança de perspectiva, na transformação do significado reside o significado da transformação"* (Mezirow, 1978, citado p.26). As perspectivas desenvolvimentistas estruturalistas podem aqui ser integradas, mas não são as únicas que partilham esta concepção geral de desenvolvimento.

Esta perspectiva de saltos de nível qualitativo pode ser, por outro lado, englobada sob a designação geral de mudança. É essa a proposta de Watzlawick e col (1975,1978), cuja abordagem, alheia às questões terminológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, e tendo por quadros conceptuais de base as teorias dos tipos lógicos, ressalta a distinção entre níveis lógicos de mudança, distinguindo um primeiro nível de mudança, correspondendo a mudanças dentro do sistema e onde as variações não têm impacto nos quadros de referência, e um "nível de mudança 2" - correspondendo a mudanças de quadros

de referência. No presente trabalho, estas “mudanças de nível 2” foram consideradas sobretudo na interpretação dos dados (tendo estado subjacentes a algumas categorias de análise utilizadas na comparação entre os casos), nomeadamente quando se pretendiam identificar mudanças valorativas, desenvolvimento de teorias pessoais, desenvolvimento de ideias nucleares, mas também quando se analisavam os graus de ruptura (ver ponto seguinte - 4.1.4.).

A relação entre níveis de mudança e o conceito de continuidade é complexa, segundo Abraham - *"a verdadeira mudança de nível 2 (...) exige uma transformação das relações e das posições das partes conscientes do eu em relação às inconscientes, uma estruturação no processo do mundo interior e uma emergência de passagens ou de saltos ao nível do mundo exterior. Onde havia um paradoxo é lançada uma ponte entre os contrários, forma-se uma continuidade onde havia um corte (...) os contrários podem ser reconhecidos como exigência coexistente"* (1996, p. 214). Esta é uma perspectiva espacial e lógica da continuidade, que a associa a processos complexos de relação dialógica. Também Morin o afirma: *"o sistema adquire qualidades e propriedades novas, isto é, uma maior complexidade"* (1998/1984, p.148).

Numa outra aceção, de relação entre níveis de mudança e continuidade, as “aprendizagens de nível 1”, designadas por Argyris e Schön (1976, citados por Day, 1990) como *"single loop"*, são necessárias para manter a continuidade (entendida agora num sentido que conjuga a dimensão espacial e temporal de manutenção de uma ordem anterior), limitando elas próprias as possibilidades de mudança, enquanto as de *"double loop"* correspondem a mudanças das próprias variáveis que geram experiências e mudanças, correspondem a novas perspectivas do real e, em simultâneo, novas aberturas à problematização deste e à sua transformação. Geram-se, assim, descontinuidades, entendidas numa aceção que conjuga um sentido espacial e um sentido temporal, de saltos qualitativos que se organizam no tempo.

4.1.4. Entre a continuidade e a ruptura – um processo de flexibilidade

Watzlawick e muitos outros autores alertam-nos, ainda, para a importância de considerar continuidade e mudança conjuntamente, como processos complementares, para

dar conta da complexidade, das tensões, da dimensão histórica e contextual da mudança, considerando-a "*não como ruptura mas como uma inovação transformadora, valorizada pelos actores*" (Srivastva e Fry, 1992).

Esta tensão criativa e permanente permite evitar mudanças que redundem em menor flexibilidade ou em risco da própria sobrevivência. É uma tensão complexa onde as mudanças e as continuidades podem coexistir em diferentes níveis de profundidade/superficialidade (Watzlawick, 1975; Bateson, 1992), sendo as rupturas apenas parciais (por exemplo, continuidade de fins e flexibilidade de meios). Este balanceamento entre forças de continuidade e forças de ruptura considera as condições de relação com os próprios contextos, relações essas também caracterizadas por contornos movediços (Bateson, 1992). Esta perspectiva procura, assim, não perder de vista o valor dos processos de mudança generativos, proactivos e finalizados, não meramente adaptativos a condições externas (Srivastva e Fry, 1992). Considera, ainda, os próprios processos de continuidade como processos flexíveis, abertos, não determinísticos, conectados com entidades mais abstractas, tais como valores, objectivos de longo prazo, imagens de futuro, capazes de incluir "*permutas não antecipadas das circunstâncias existentes*" na construção de objectivos específicos e das realidades concretas (Gergen, 1992, p. 70).

Esta é, pois, mais uma vez, uma visão integradora e dialógica entre continuidade e mudança, sendo a continuidade uma força subjacente à própria mudança e a mudança assumida no seu sentido transformacional e de renovação e não como uma "*desconstrução revolucionária*" (Srivastva e Wishart, 1992). Por isso "*a maioria das mudanças é lenta (...) frequentemente pouco perceptíveis*" (Evans, 1996, p. 25)

Com base nestes pressupostos, privilegiou-se, neste trabalho, a não existência de planos muito pré-determinados, considerando que a flexibilidade pudesse ser suporte para a sobrevivência dos grupos/indivíduos sujeitos a mudanças exteriores e a problemas pessoais e relacionais diversos. Evitaram-se confrontos destrutivos e metas consideradas irrealistas, no tempo e no espaço. Procurou-se, ao invés, desenvolver processos geradores de novas ordens, onde o grupo pudesse ser suporte da estabilidade necessária à própria instabilidade de um processo de mudança e garante da sua irreversibilidade. Ao mesmo tempo, o grupo constituía fonte de variação e, portanto, germe de mudança, pela sua heterogeneidade, pela

participação de membros exteriores à escola e pelas interações desafiadoras e estimulantes de percursos auto-dirigidos.

As questões da continuidade e ruptura foram ainda consideradas no próprio processo de recolha de dados e interpretação das análises, embora não tenham sido integradas, enquanto categorias, num sistema de análise de primeiro grau (de apoio ao desenvolvimento dos estudos de caso), dada a sua complexidade e a não correspondência directa com a maioria dos dados disponíveis. A ruptura é entendida como um conceito compósito de outros e nunca se perspectivou como uma totalidade, mas apenas como uma parcela de uma tensão continuidade/ruptura. São, pois, os diversos conceitos que concorrem para a compreensão dessa tensão. Para além da “molaridade” e “extensão”, que entendem as mudanças num sentido amplo de rupturas mais ou menos parciais, considerando a totalidade do indivíduo e das situações em que este se integra, utilizou-se ainda um conjunto de critérios para analisar cada mudança. Cada mudança é analisada (quando há dados relativos ao tipo de mudança) em termos da sua “efemeridade/durabilidade” (isto é, o carácter de permanência/transitoriedade de cada mudança, para além do tempo de formação), em termos do grau de “convicção” desenvolvido (ou seja, do grau de incerteza desenvolvido pelo próprio acerca dos seus saberes, das suas crenças), em termos da sua “sistematicidade/pontualidade” (isto é, à frequência com que as mudanças se manifestam em situações semelhantes, podendo ser esporádicas ou sistemáticas) e ainda em termos da sua “radicalidade” (considerando o grau de continuidade de cada mudança, com situações anteriores). Assim, a radicalidade de uma mudança particular pode ser circunscrita ou isolada, não correspondendo a uma mudança abrangente. Para este último aspecto da radicalidade, foram considerados vários graus de mudança, desde situações meramente “reconstitutivas” (onde se mantém grosso modo os estados anteriores, com variações não significativas para o sujeito), às situações “destrutivas” (em que um estado deixa de existir, sem ser substituído), passando por situações “substitutivas” (em que um estado é substituído por um outro diferente), por situações “integrativas” (em que há uma reconstituição a um outro nível, multiplicativo, integrando novos elementos em elementos de um estado anterior), e por situações “cumulativas” (mudanças de tipo aditivo, em que os novos elementos coexistem com os anteriores).

Estes conceitos, relativos a tipos de mudança, foram agregados em meta-categorias, no estudo comparativo entre os casos.

4.1.5. Entre a finalidade e a causalidade - um processo de construção interactiva

Um outro tema importante para o nosso trabalho no âmbito destes quadros conceptuais sistémicos, é relativo à noção de causalidade-finalidade, assistindo-se a uma tentativa de integração complexa destes parâmetros nas noções de programa de formação e de projecto de formação, pelos quais há uma influência do futuro, daquilo que ainda não é - na forma de intenções - sobre o presente (ideia de projecto) e vice-versa (ideia de programa - Delattre, 1981). Nos discursos analisados no âmbito deste trabalho, as noções de causalidade e finalidade foram integradas numa única categoria - interactividade de causas/finalidades internas, externas e múltiplas (internas e externas), fundamentando-se essa decisão na necessidade de uma integração dialógica de endo e exo-causalidades, onde as intencionalidades são apenas um dos elementos em jogo (Morin, 1977). Fundamenta-se, ainda, na própria intermutabilidade de conceitos feita pelos seus emissores. Esta é uma consequência de um processo em que os projectos foram emergindo lentamente, de um modo participado e pela interacção entre processos investigativos e a acção, acentuando o carácter único de cada situação concreta (Bonnet e col., 1995). Assim, pretendeu-se favorecer a integração de projectos pessoais e profissionais de cada professor (Estrela, 1991, p.30), com projectos de investigação-acção individualizados e em projectos de grupo. Este é um modo de ver que é consonante com os princípios do pensamento complexo, tal como são referidos por Morin (1990; 1986; 1977), nomeadamente com o princípio recursivo (segundo o qual produto e fim são necessários à própria produção).

4.1.6. Entre padrões em mudança e padrões de mudança - para a compreensão da recursividade entre processos e produtos

Um outro conceito, retido a partir dos modelos sistémicos, é o de padrões de interacção, correspondendo a estruturas passíveis de mudança e que se desenham como esquemas dentro dos quais ocorrem variações. Variações num plano micro ou num plano macro, devido a factores internos ao próprio sistema ou pela interacção entre sistemas,

podendo essas variações corresponder a deslocações da posição de equilíbrio, mantendo o padrão anterior (“mudança de nível 1”) ou a perturbações que introduzem novidade estrutural nas “equações” (“mudança de nível 2”) pela mudança das variáveis (por exemplo, processos de decisão) ou dos parâmetros do sistema (por exemplo, valores) ou ainda pela diferenciação das suas dimensões (introduzindo novas variáveis e parâmetros, ou relações diferentes entre as variáveis/parâmetros). Complexidade, integração e diferenciação serão, pois, conceitos importantes, parcialmente decorrentes destes referenciais e que constituiram focos de análise no estudo comparativo entre os casos. Neste trabalho, distinguiram-se, ainda, diferentes níveis sistêmicos e de interações sistêmicas, procurando ultrapassar-se o dualismo linear interno/externo e analisar processos complexos que se situam simultaneamente a nível macro e micro (por exemplo, a investigação enquanto processo de formação e os processo de mudança) e, simultaneamente, no interior e exterior dos sistemas (por exemplo, as relações interpessoais de colaboração são simultaneamente relações no interior do sistema de formação e relações entre o indivíduo e o meio envolvente).

O estudo de padrões é equacionado de modo distinto por Rice e Greenberg (1984) que, ao invés de referirem mudanças de padrões, salientam a necessidade do estudo de padrões de mudança, que constituem as estruturas dos episódios de mudança, associando-as a classes específicas de situações e classes específicas de sujeitos, podendo levar à compreensão da natureza essencial dos mecanismos de mudança. Propõem que se parta, não de grupos de pessoas, mas de grupos de episódios recorrentes de mudança, e que aí se estudem as interações ocorridas e os mecanismos de mudança dos sujeitos. A respeito destes processos de mudança referem, com base em Posner e McLeod, 1982, três níveis de abstracção diferentes: relativos a desempenhos manifestos – “processos do sujeito” -, a operações mentais internas – “operações do sujeito” -, e a operações micro, de processamento de informação. No nosso estudo, conjugámos os três níveis, nomeadamente os dois primeiros, numa síntese que se procurou que fosse integradora, isto é, procurámos estudar as situações particulares de formação, de investigação e de colaboração, apurando aí interações entre processos de mudança para, assim, pesquisar possíveis padrões de processos de mudança individual. Estes possíveis padrões de processos foram, também, associados a aglomerados de áreas e de graus de mudança, referidos pelos professores em

entrevista, pelo que eram estudados em função dos indivíduos e das próprias situações onde as mudanças ocorrem. No sentido inverso, questionámos os professores sobre situações e momentos de mudança significativos e aí procurámos que se referissem aos processos de mudança e mudanças daí decorrentes. Estes dados de "follow up", recolhidos em momentos diferentes, foram confrontados entre si e com dados recolhidos por outras metodologias, noutras fases de investigação e/ou junto de outras fontes. Desta forma, pretendeu-se relacionar, de um modo mais satisfatório e sistemático, processos e produtos, para assim compreender o fenómeno de mudança a um nível descritivo e, a partir daí, inferir modelos de mudança dos indivíduos e das situações, que permitissem a teorização sobre a mudança e a avaliação acerca da eficácia de certas intervenções, em determinados contextos.

4.2. Modelos de desenvolvimento do professor

Os conceitos de mudança, desenvolvimento e aprendizagem ganham novos contornos quando aplicados ao campo específico do ensino e se focam no professor. Sprinthall, Reiman, Thies-Sprinthall (1996) referem, neste âmbito, a emergência de dois tipos de abordagens, uma orientada para a descrição do desenvolvimento, outra para a sua prescrição, isto é, distinguem entre o "*conhecimento acerca*" do desenvolvimento e o "*conhecimento sobre o como*" se promove o desenvolvimento.

Esta organização tem implícito um conceito de desenvolvimento bem mais alargado do que as tradicionais perspectivas desenvolvimentistas estruturalistas aplicadas aos domínios cognitivos e conceptuais, ético-morais e de desenvolvimento do ego, cujos pressupostos teóricos principais são os de que "*todos os seres humanos podem progredir através de estádios de cognição à medida que constroem sentido a partir das suas experiências*" e de que "*a sequência de estádios é hierárquica e invariante*" (p.673). Esta será uma entre muitas outras abordagens descritivas do desenvolvimento do adulto – entre as quais os autores identificam as teorias que ligam as fases de desenvolvimento com a idade e com os contextos profissionais (Oja,1995), nomeadamente as teorias dos ciclos de vida profissional e de desenvolvimento da carreira; as abordagens que têm por base as preocupações profissionais e outras que, tendo por base as teorias de processamento de informação, conceptualizam a cognição como um continuum linear de complexidade crescente.

Ainda numa perspectiva descritiva do desenvolvimento, Glatthorn (1995) define o desenvolvimento do professor como *"o crescimento profissional que o professor atinge como resultado de um ganho na sua experiência e no exame sistemático do seu ensino"* (p.41) e sugere as referências de Little (1992) e de Leithwood (1992) como particularmente representativas de um sentido mais holístico, multidimensional e integrador de perspectivas. Little propõe quatro áreas de crescimento: o conhecimento, as competências, o julgamento e o contributo para a comunidade profissional, enquanto Leithwood apresenta um modelo de síntese onde estabelece relações entre o desenvolvimento do saber fazer profissional com o desenvolvimento psicológico e o desenvolvimento de ciclos de carreira, distinguindo para cada área níveis de complexidade crescente (representados no esquema a seguir, por números) e tentando encontrar correspondências entre esses níveis:

Quadro I. 6 - Desenvolvimento do professor (Leithwood, adaptado de Glatthorn, 1995)

4 Autônomo/ interdependente, guiado por princípios, integrado	6 Participação em decisões educativas a todos os níveis	5 Preparação para a jubilação
3 Consciente, moral, dependência, condicional	5 Contribuição para o desenvolvimento didático dos colegas	4 Busca de uma plataforma profissional
2 Conformista negativo moral independência	4 Aquisição de um saber-fazer profissional	3 Novos desafios e preocupações
1 auto-protector pre moral dependência	3 Expansão da própria flexibilidade instrucional	2 Estabilização desenvolvimento de um compromisso de maturidade
	2 Competência nas destrezas básicas do ensino	1 Início de carreira
Desenvolvimento Psicológico (do eu, moral e conceptual)	Desenvolvimento do Saber Fazer Profissional	Desenvolvimento do ciclo/carreira

Este modelo multidimensional tem sido criticado sobretudo pelas correspondências que tenta estabelecer entre os domínios, mas também por situar apenas nos últimos níveis o desenvolvimento de competências mais amplas, que extravasam os processos de ensino-aprendizagem.

Marcelo Garcia (1995) recorre à proposta de Howey (1985, citado na p.316) para discriminar seis dimensões do desenvolvimento profissional dos professores – desenvolvimento pedagógico, desenvolvimento do auto-conhecimento, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento de carreira e desenvolvimento profissional através da investigação -, e considera-as numa perspectiva de evolução e continuidade, valorizando o seu carácter contextual, organizativo e orientado para a mudança e numa perspectiva de integração - entre práticas pessoais, mas também entre o próprio desenvolvimento profissional e o desenvolvimento curricular, escolar, do ensino e da profissionalidade.

Estes modelos multidimensionais e multidireccionais aproximam-se, por isso mesmo, da perspectiva que subjaz a este trabalho, embora não tenha sido criada nenhuma tipologia de estádios ou de níveis, existindo apenas uma tipologia de áreas, algumas das quais identificadas por critérios de complexidade crescente.

A mudança não é, neste contexto, equacionada por metáforas universalizantes do círculo (por exemplo, modelos dos ciclos de vida), da hélice espiralada (por exemplo, modelos desenvolvimentistas estruturalistas) ou da flecha linear (por exemplo, modelos de processamento da informação - Daloz, 1987), mas mais por uma metáfora complexa e integradora de flechas refractadas numa sucessão de zonas de turbulência e remoinho, representadas por anéis recursivos onde se juntam dialogicamente *"rostos antagónicos do tempo num só: o tempo irreversível e o tempo circular envolvem-se um no outro, entrelaçam-se, quebram-se mutuamente (...) no entanto são distintos: um é sequencial, o outro é repetitivo; são antagónicos: um trabalha para a dissipação, o outro para a organização. Existe anel porque existe um duplo e mesmo tempo"* (Morin, 1997/1977, p.302). Estas zonas de turbulência são zonas de tensão onde confluem múltiplos factores internos e externos - que vão desviando a flecha para sentidos novos, embora se verifique que estes são reintegrados como que numa hélice espiralada individual, de uma ordem

individual que evolui dando sentido aos desvios. Deste modo, procura reconhecer-se o carácter individualizado e complexo da mudança: *"é preciso reconhecer que alguns professores possam não ter uma sequência de experiências de vida contínua, por estádios... e que estamos a falar acerca de um processo cheio de patamares, descontinuidades, regressões, becos sem saída, sendo sensíveis a diferentes tipos de situações críticas"* (Huberman, 1995, citado por Day, 1999, p.68) . Não se trata, pois, de modelos que estabelecem regularidades entre pessoas ou entre contextos, embora possa ser discriminado algum cruzamento de percursos individuais.

Por outro lado, como o desenvolvimento, a aprendizagem, a mudança, são estudados em contextos de formação e na sua relação com estes, importa enquadrar este trabalho considerando os modelos sobre os modos de promoção de desenvolvimento. De entre os modelos identificados por Sprinthall e col. (1996), afasta-se o presente estudo daqueles que enfatizam apenas o conhecimento dos professores, rejeitando a necessidade de informação científica e valorizando a subjectividade, a intuição, a autenticidade -*"craft model"*. Afasta-se, também, das suas variantes *"quasi-craft"* que visam ultrapassar a separação entre saberes práticos dos professores e o conhecimento construído no seio das universidades, e se organizam, por exemplo, em estudos de caso auto-biográficos promotores do conhecimento narrativo e em estudos sobre as metáforas (Bulough e Stoke, 1994) - este último é o único que, segundo os autores *"vai para além da elaboração de temas individuais (...) agrupando os temas segundo níveis de complexidade. Este pode ser também um primeiro passo a sugerir um uso diferencial da história pessoal e da metáfora como uma estratégia educacional"* (p.680).

Ao situar parcialmente a responsabilidade da formação no âmbito da universidade, cria-se, de algum modo, uma tensão que leva a procurar a interacção entre estes saberes práticos dos professores e os saberes da própria investigação, fazendo-os emergir do discurso e acção dos professores, mas também desafiando-os. Esta é uma perspectiva de desenvolvimento do professor como mudança ecológica (Hargreaves, 1992), entendido o contexto como condição de mudança (e não tanto como foco de desenvolvimento) - um contexto de suporte, facilitador, que considera o tempo lento de mudança dos professores, ao mesmo tempo que facilita o acesso a recursos apropriados.

Esta posição de interface professores-universidade contribuiu para que o trabalho se demarcasse, também, dos modelos do professor perito e suas variantes - que pressupõem um conjunto de informações e de skills básicos que os professores e formadores de professores devem desenvolver. As abordagens que visam estudar a aquisição de modelos de ensino e os modos de formação considerados como adequados para tal aquisição, tais como o "peer coaching" e o "feedback de supervisão" constituem também uma "família" de pesquisa da qual este trabalho se demarca, na medida em que todos estes modelos, incluindo os do professor perito, pressupõem resultados pré-definidos pelo formador e processos de formação muito particulares. Estas são posições que, ao não envolver os professores no processo, impondo-lhes caminhos, desvalorizam o conhecimento prático, sobrevalorizam o papel da "ciência" e ignoram o indeterminismo da investigação educacional (Hargreaves e Fullan, 1992). Nas situações de formação em análise, apenas se definiam à partida grandes princípios, decorrendo as metas mais particulares de processos de definição pelos próprios professores e da negociação entre todos os parceiros. Do mesmo modo, não se desenhou um estudo preciso e rígido de processos de formação pré-determinados, já que estes variavam de situação para situação, em função, não apenas da experiência prévia, mas também dos acordos estabelecidos com os professores, ao longo do processo de formação.

Há, ainda, proximidade com os estudos sobre as condições que promovem o pensamento de uma ordem maior de complexidade, embora não se restringindo a pesquisa e a intervenção a essa dimensão.

Numa perspectiva interactiva, negociada e multidimensional, o professor surge como um participante activo do seu processo de aprendizagem, pelo que a formação e os seus efeitos não são apenas determinados externamente. Procurou-se, assim, ultrapassar a separação entre descrições básicas e intervenções aplicadas e desenvolver um modelo interactivo de investigação.

Entre as abordagens interactivas referidas por Sprinthall e col. (1996), o trabalho desenvolvido identifica-se mais com os modelos do professor como investigador e do professor como um prático reflexivo. Alguns contextos de formação levaram, ainda, a considerar temas tratados pelos modelos centrados na mudança do "staff" da escola (orientado para o desenvolvimento profissional e da escola) e pelos modelos relativos à

colaboração com a universidade e a considerar ainda alguns resultados de investigação sobre as condições de desenvolvimento curricular e instrucional, e sobre os programas de indução e de formação de supervisores e orientadores. A minha posição, enquanto investigadora, na interface entre os professores-escolas e a universidade, entre a formação e a investigação, levou-me ainda, a procurar a interacção entre os saberes práticos e os saberes teóricos e a considerar elementos dos modelos "craft" e do "professor perito", novamente numa perspectiva integradora que põe em confronto visão (conhecimento) e voz (experiência) (Hargreaves e Fullan, 1992). Isto passa por conceber a interacção professor-contexto através de uma acção colaborativa e problematizadora dessa visão, dessa voz e dos próprios contextos de produção do conhecimento e da experiência, responsabilizando os professores pela mudança de si e dos seus contextos.

Este trabalho não se situa, no entanto, numa perspectiva de desenvolvimento organizacional. Embora haja alguma adesão às propostas que consideram a escola como o lugar mais apropriado para desenvolver melhorias escolares (e também por isso dois dos casos em estudo situam a formação na própria escola), esta não é a unidade de mudança - num dos casos, o contexto apenas dá suporte à mudança individual (caso do projecto IRA), num outro, é o foco de desenvolvimento de culturas colaborativas (caso do DUECE) e, nos restantes, a escola é apenas o contexto onde a mudança acontece, embora a formação não tenha com esta uma interacção directa. A unidade agregadora de todos os casos é, pois, o professor em contexto profissional. Daqui decorre, também, a opção por introduzir referências relativas às perspectivas da melhoria das escolas/escolas em desenvolvimento, sobretudo no tratamento parcelar dos casos em que isso é pertinente.

4.3. Para a construção de um modelo interactivo sobre o desenvolvimento do professor

O desenvolvimento dos professores, constituindo o núcleo central do estudo, merece um tratamento mais aprofundado.

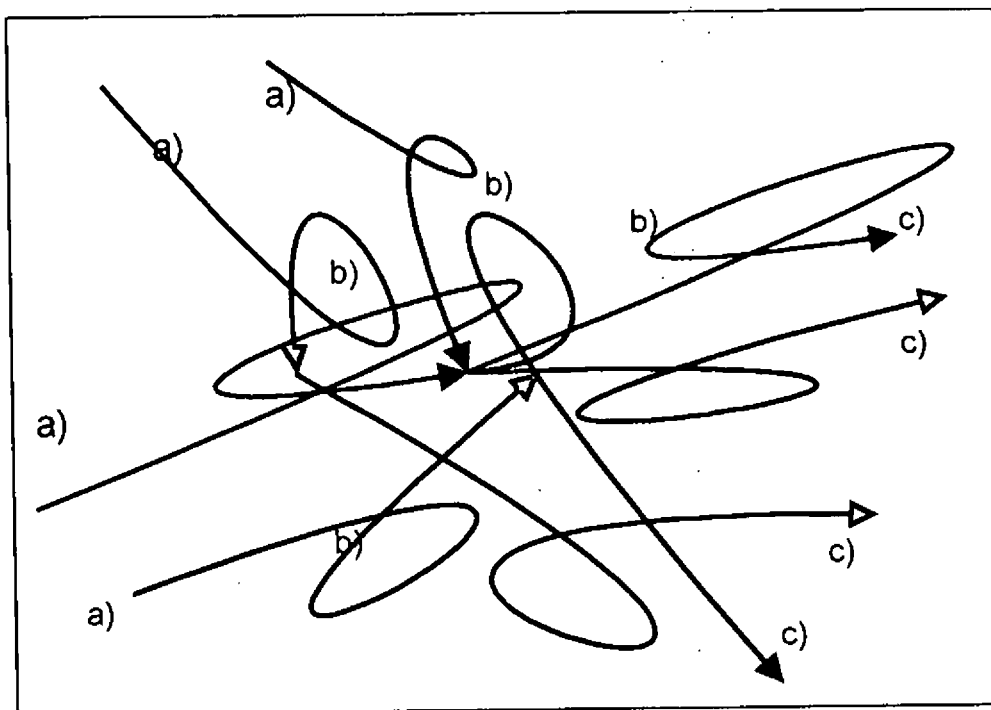
No sentido de organizar as múltiplas dimensões do estudo realizado, apresenta-se agora um esboço do modelo interactivo de desenvolvimento do professor que lhe esteve subjacente. Este organiza temas básicos já afluídos em sub-capítulos anteriores, alguns dos quais são recorrentes e serão aprofundados nos sub-capítulos seguintes, agregando os

referenciais teóricos específicos, relativos ao desenvolvimento do professor e ao modo como estes foram reinterpretados neste estudo.

Partindo da metáfora de flechas refractadas em zonas de turbulência, concebe-se o processo de mudança como uma flecha – representativa de uma irreversibilidade temporal –, dobrada, no entanto, sobre si própria, significando tal que há uma integração das mudanças numa ordem que lhe era anterior (mudança de “*single loop*”). A esta flecha sucede-se uma outra flecha – sendo esta articulação entre duas flechas símbolo de uma zona de turbulência e possível descontinuidade –, que se pode novamente dobrar sobre si própria. A dupla hélice que se forma com os dois anéis (b) das duas flechas significa que podem ocorrer mudanças de “*double loop*”, para um patamar qualitativamente superior, correspondente a uma nova ordem relativamente a uma dimensão ou a uma conjugação de dimensões.

Em cada percurso individual, representado por duas flechas sucessivas, é possível discriminar, artificialmente, um percurso anterior (a), uma zona de turbulência ou remoinho – constituída não só pela articulação das flechas e pelos seus anéis (b), mas também pelo atravessamento de diversas flechas relativas a diversos percursos individuais, de direcções distintas, em interacção (b) –, e uma saída da zona de turbulência na forma de mudanças individuais (c), constituindo estas mudanças uma pontuação de um processo continuado (representado pela ponta da seta). De seguida, apresento um esquema que representa espacialmente esta concepção de mudança.

Figura I. 2 – Modelo interactivo de desenvolvimento do professor

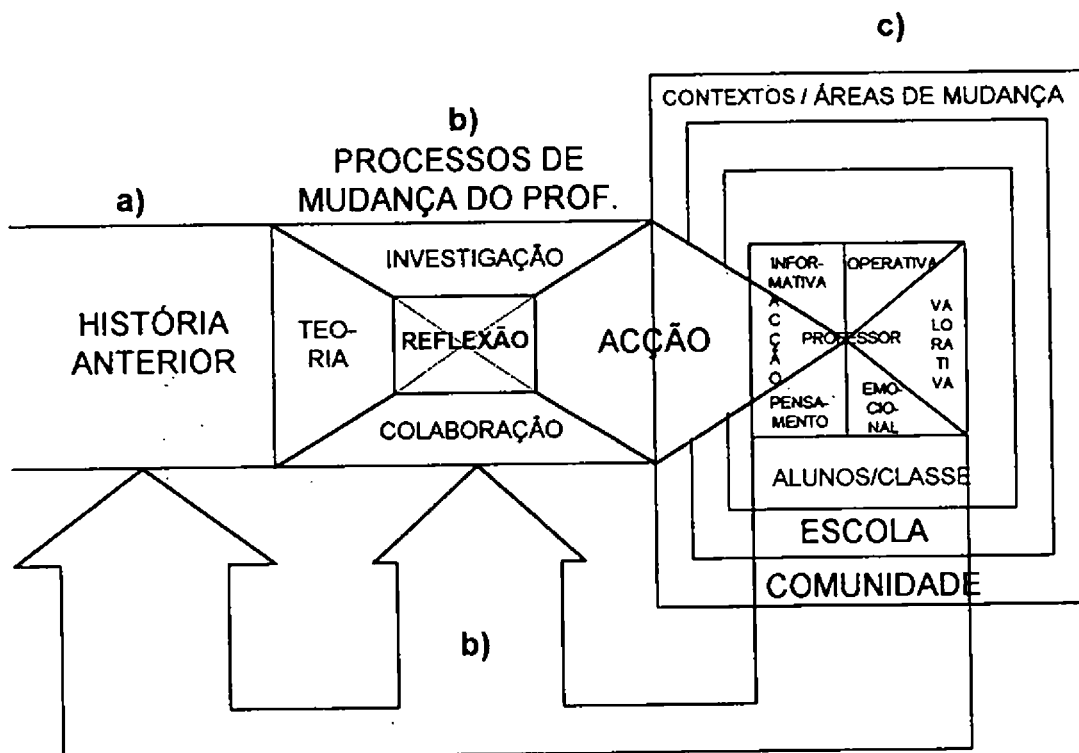


De notar que os códigos de descodificação de uma linguagem espacial podem induzir leituras erróneas. Deste modo, não se deverá fazer uma leitura dos sentidos das setas atribuindo significado valorativo ao facto de umas se dirigirem para cima e outras para baixo, no espaço. As diferentes direcções e sentidos significam tão só que os percursos são individualizados e que não se pretende discriminar patamares de desenvolvimento comuns aos diferentes indivíduos. Ao invés, a diferença entre as direcções do segmento inicial da primeira seta (a) e o segmento terminal da segunda seta (c) é que será representativo de mudanças de “double loop”. As formas que adquirem os anéis e as diferenças/semelhanças entre estes num mesmo percurso individualizado, pretendem representar situações de mudança diversas, sendo as diferenças de formas entre ambos os anéis representativas de forças que se tendem a anular e, a similaridade de formas, representativa de forças que tendem a potencializar-se mutuamente. Um anel que se dobra sobre o segmento inicial da seta pode significar retrocessos para ordens anteriores, um que se dobra mantendo-se sobre a zona central da seta representa impasses, “becos sem saída” e um que se dobra sobre o

segmento terminal da seta pode significar alterações significativas, correspondendo ou não a uma mudança para uma nova ordem qualitativamente superior.

O esquema seguinte representa com mais pormenor os elementos constituintes de cada percurso individualizado de mudança.

Figura L3 – Percurso individualizado de mudança



O segmento de cada percurso, que antecede o início da zona de turbulência (a), constitui a história pessoal do professor em mudança, nele se podendo discriminar um eixo espacial, correspondente a um conjunto de disposições e de estados - aí incluindo elementos relativos a: uma área de saberes informativos sobre os contextos e as consequências da acção; uma área operativa de saberes processuais e procedimentais; uma área valorativa (constituída por valores e atitudes) e uma área emocional -, de processos de pensamento e de acções/interacções (de investigação e de intervenção) na classe, na escola e comunidade local. No decurso dessa história pessoal ocorrem transformações dessas mesmas disposições/estados/processos de pensamento e acções (representadas no segmento terminal do esquema), pela interacção de processos individuais e sociais de mudança, condicionados por uma interacção de constrangimentos (representados pela zona intermédia da flecha).

Nos casos em estudo, organizados na forma de processos de investigação-formação sobre processos de investigação-acção, são cinco os processos de mudança básicos discriminados (tendo em conta os dados disponíveis), processos esses não mutuamente exclusivos por conterem em si a integração dos outros, mas também por interagirem entre si de modo dialógico e recursivo - os de transmissão de conhecimento/pesquisa teórica, os de investigação, os de reflexão (alargados, no entanto, a formas de pensamento não reflexivo), os de acção e os de colaboração.

As mudanças individuais têm repercussões em múltiplos contextos sociais de amplitudes diversas - classe, escola, comunidade/sociedade -, podendo estas ser ainda entendidas como novas entradas que condicionam os processos de mudança, agregando-se a estas outras influências desses contextos, não geradas pela mudança individual. Os anéis (formados pela conjugação deste fluxo com setas de retorno) dão conta dessas retroacções.

Este esquema pode ser aplicado, quer a episódios de mudança, quer a um processo mais amplo e extenso no tempo, para o qual concorre uma grande diversidade de episódios e de situações favorecedoras da mudança individual, embora nessa maior amplitude temporal se possa perceber um processo ordenado, segundo uma hélice espiralada individualizada. O corte constitui, pois, uma simplificação do processo de mudança, na medida em que esta ocorre em continuidade ao longo da vida. O que no esquema surge como entrada e como saída é, assim, parte do próprio processo, estando dentro dele. Para efeitos de análise, no entanto, prossegue-se com a utilização deste esquema.

Por outro lado, apesar da mudança ser concebida como um remoinho, podem discriminar-se, no seu interior, micro-interacções entre estes micro-processos de mudança. Estas micro-interacções podem ser representadas em formas mais ordenadas, embora sem sequências pré-determinadas, por anéis recursivos. Estas interacções são apresentadas e aprofundadas nos sub-capítulos relativos à investigação-acção e, mais especificamente, na apresentação de um modelo de investigação-acção dos professores sobre as situações educativas em que intervêm, em articulação com um modelo de investigação-acção sobre situações de formação (investigação-formação).

4.4. Alguns temas básicos

4.4.1. Entre a mudança de si e a mudança educacional: o professor como agente de mudança

Um tema particularmente relevante nos estudos sobre a mudança é relativo à ideia do professor como agente de mudança - mudança de si, mudança dos alunos, das organizações escolares, da própria profissionalidade, do ensino (Fullan, 1993; Marcelo Garcia, 1995; Hargreaves e Fullan, 1992, Tavares, 1995). Salienta-se, por um lado, o papel central do professor como chave da mudança educacional e ainda a importância do professor desenvolver a sua própria capacidade de mudar.

Este último ponto é reforçado pela ideia de que os professores, enquanto indivíduos, se envolverão sempre em grupos diferentes ao longo do tempo, pelo que deverão estar preparados para essas mudanças de situação, desenvolvendo competências e atitudes de indagação e aprendizagem continuadas (Fullan, 1993). Atitudes que deverão ser favoráveis a um comprometimento com a própria mudança. Competências que decorrem da compreensão de si como aprendente, da compreensão dos contextos nos quais se aprende e suas influências na própria aprendizagem, da compreensão do próprio processo de aprendizagem, da utilização adequada desta compreensão nas situações concretas (Askew e Carnell, 1998; Bell e col., 1996), do questionamento permanente e da procura de alternativas que permitam a expansão dessas competências. Isto implica, para além de acreditar que a mudança é possível, uma apreciação positiva do risco, da imprevisibilidade, da complexidade e da diversidade, bem como a resistência à frustração e a aceitação dos problemas, da contradição e do conflito. Implica, ainda, a procura consciente de uma posição tensional que favoreça o balanço pendular, dialógico e recursivo entre o “caos” e o controle, entre o individual e o colectivo. Estas são, algumas das atitudes, competências e disposições emocionais favorecedoras de uma acção do professor enquanto agente de mudança educacional e de desenvolvimento da sociedade.

Numa abordagem integrada, o desenvolvimento individual deverá ser trabalhado simultaneamente como desenvolvimento institucional (Fullan, 1993). Considera este autor

que, se não for possível concertar estas duas dimensões, elas deverão ser trabalhadas em separado, embora perspectivando a oportunidade de as conectar:

Quadro I.7 - Desenvolvimento individual/institucional (adaptado de Fullan,1993)

Capacidades individuais	Contrapartidas institucionais
construção de visão pessoal indagação mestria (desempenho eficaz) colaboração	visão partilhada estruturas, normas e práticas de indagação desenvolvimento organizacional culturas e competências colaborativas

Esta perspectiva de Fullan foi, até certo ponto, aquela com que se realizou o trabalho. No entanto, o professor constitui o ponto crítico da intervenção. Isto implicou uma redefinição do papel e das responsabilidades dos professores, simultaneamente como aprendentes e como líderes de mudança e pressupõe uma ênfase do microssocial sobre o macrossocial, da autoria e intervenção comprometida sobre a estrutura, embora não se situe de um modo simplista num qualquer dualismo indivíduo-sociedade, nem tão pouco signifique o pressupor de uma relação linear entre acção e estrutura (podendo a estrutura ser, não apenas uma contingência, mas também um meio e resultado da acção, Altrichter e Salzgeber, 2000) e entre mudanças individuais e mudanças sociais mais amplas.

Liston e Zeichner (1991), consideram importante que os professores e os formadores se comprometam politicamente com a construção de uma sociedade democrática: "*os esforços para preparar os professores reflexivos devem procurar em simultâneo o desenvolvimento genuíno dos professores e dar apoio à realização de uma maior equidade e justiça social na escola e na sociedade mais vasta*" (p.200). Propõem que isso seja feito com cuidado, para que "*o envolvimento dos professores em assuntos que vão para além das fronteiras das suas classes não seja excessivo em relação ao seu tempo, energia e competência, dispersando a sua atenção da missão principal com os outros*" (p.205), devendo "*começar por adoptar uma posição de apoio, embora crítica, em relação a propostas que procuram desenvolver a autonomia dos professores através da democratização da reforma escolar (...) incluindo uma preocupação explícita com a reconstrução social*" (p.211). Esta posição é crítica em relação a quem, considerando que os professores não estão interessados nesta dimensão política e que as escolas e universidades

lhes são hostis, discorda da sua mobilização. Numa posição intermédia, Fullan (1993) afirma que não se poderá esperar que a maioria dos professores (e acrescentarei, formadores) se engaje num trabalho político, mas mais provavelmente em propósitos morais, num trabalho directo de intervenção junto dos seus alunos. Também Sirotnik (1995) afirma que as ideias abstractas de justiça têm de ser construídas no contexto da experiência, inscrevendo-se o actual trabalho, precisamente, neste pressuposto. Na mesma linha, Askew e Carnell (1998) defendem a discussão acerca da desigualdade em educação e na sociedade e das influências dos contextos sociais sobre a aprendizagem - uma discussão que é já uma prática de democracia e liberdade, ao invés de uma mera discussão sobre a liberdade e a democracia. Grimmet e Neufeld (1994), numa perspectiva com pontos de convergência com estas, enfatizam a reestruturação das escolas a partir de dentro, como lugares de aprendizagem, centrados nos alunos, nos quais os professores são envolvidos numa *"luta pela autenticidade, tentam descobrir o seu verdadeiro self como profissionais responsáveis (...) num contexto educacional em constante mudança"* (p.4), *"não sendo missão dos professores ter controle sobre o sistema escolar mas exigir condições que permitam um desenvolvimento profissional contínuo. É o tom emancipatório do desenvolvimento profissional que exerce uma influência aberta e subtil no papel em mudança"* (p.212). Deste modo, enfatiza-se o desenvolvimento dos professores como um projecto emancipatório que promove um comprometimento destes com o desenvolvimento dos contextos profissionais e da própria profissão, mas também com o continuado desenvolvimento de si próprios enquanto profissionais.

Quer nos coloquemos na perspectiva do professor como agente da sua própria mudança, quer como agente de uma mudança social, o conceito que o próprio desenvolve sobre o que é a mudança e a aprendizagem parecem ser centrais. Este é um discurso não apenas determinado pelo próprio, em função das suas experiências individuais e dos seus propósitos, mas condicionado pelos discursos de aprendizagem existentes na escola, na formação, na sociedade em geral e construído em interacção com esses contextos (Cró, 1998)

Calderhead (1988) apresenta-nos um modelo de processos de aprendizagem que concebe como, por sua vez, os processos individuais cognitivos e os conhecimentos práticos

dos professores (acerca de si, dos conteúdos, dos que aprendem, dos programas, dos métodos), são condicionados, eles próprios, pelas concepções de aprendizagem. No trabalho que aqui se desenvolve, distinguiram-se, a este propósito, entre as concepções de mudança, as concepções de investigação e as concepções pedagógicas (de ensino-aprendizagem), procurou-se estudá-las e analisar a sua transformação a partir do discurso dos professores. Ainda neste trabalho, procurou analisar-se o comprometimento dos professores (um composto de '*visão*' e '*missão*', segundo Evans, 1996), o comprometimento com a mudança, os seus projectos e as suas finalidades. De entre estas finalidades, distinguiram-se as preocupações com a eficiência (a orientação da prática e do próprio na resolução de problemas e/ou operacionalização de princípios e/ou prossecução de fins específicos), preocupações com a compreensão e teorização (para a informação da prática e do próprio, pela regulação, produção e/ou transferência de saberes), e preocupações com a emancipação (visando a transformação de práticas e do próprio, pela inovação, desenvolvimento de práticas, redefinição de valores e de fins e visando a transformação de contextos), com base nos dados e em referenciais teóricos (Grimmet e col, 1990; Calderhead, 1989).

Estas concepções, comprometimento e finalidades propiciadoras da mudança podem, no entanto, entrar em conflito com as situações concretas, nomeadamente de formação, propiciando fenómenos que alguns autores designam de '*resistência à mudança*'. Esta surge frequentemente quando necessidades básicas de trabalho são ameaçadas – tais como as necessidades de existência de expectativas claras dos outros em relação ao próprio, de certeza quanto ao futuro, de interacção social e de sentido de controle sobre os próprios conhecimentos e contextos de trabalho (segundo Mealiea, citado por Sergiovanni, 1987, p.260) –, e/ou quando se impõem finalidades e processos não compatíveis com as concepções e finalidades dos professores. Este é mesmo o outro lado do fenómeno da mudança. Não havendo mudança sem a manutenção de alguma continuidade que dê segurança aos indivíduos e alguma estabilidade aos sistemas, a resistência à mudança pode ser concebida como um mecanismo assimilativo, regulador desse balanceamento. Este processo será, assim, activado sempre, mas sobretudo quando as mudanças externas e internas ameaçam romper profundamente com a ordem existente, constituindo uma forma de lidar com o sentido de perda, com a ameaça à auto-estima, com a confusão e o conflito que

a mudança despoleta (Evans, 1996, p.32). A resistência pode ainda ser concebida como um fenómeno emancipador, como forma de libertação a condicionamentos externos, nomeadamente quando se pretende impor inovações à revelia daqueles que por ela mais são afectados. Também deste modo poder-se-ão desenvolver “*estruturas resilientes que permitam resistir aos focos de agressão*” (Tavares, 1998, p. 26). A resistência pode, ainda, ser encarada como uma “*manifestação de dificuldades na reestruturação de esquemas cognitivos, códigos de acção ou cultura organizacional*” (King e Anderson, 1995, p. 175).

Os processos de investigação-formação e investigação-acção desenvolvidos constituem-se enquanto processos interactivos e abertos de negociação constante, onde as expectativas mútuas se foram definindo conjuntamente, onde o futuro era incerto e o controle parcial, pelo que as finalidades eram também redefinidas interactivamente e as acções eram aproximações imperfeitas a idealizações, também elas em conflito. Deste modo, tratou-se de um terreno propício à emergência de ‘resistências’, mas também à sua progressiva resolução ao longo do processo.

4.4.2. Tensões e dilemas - oscilações e integrações dialógicas

Já muito se disse, atrás, sobre o papel dos problemas, da tensão, do conflito, na mudança, como despoletadores de processos criativos, investigativos, reflexivos e dialécticos. Este é um dos modos de equacionar a questão, ligando mudança e tensão. Numa outra orientação, ao considerarmos a mudança como um processo turbulento e não linear, para o qual concorrem múltiplos factores desestabilizadores, podemos, ainda, entendê-lo como um processo, ele próprio, dilemático, ele próprio gerador de ansiedades, de medos, de inseguranças. Esta distinção é, até certo ponto, um “trocadilho” que se desfaz se considerarmos a mudança quer como um processo, quer como o seu produto. No entanto, ela ganha contornos novos quando a mudança surge como um processo que se organiza de modo intencional, passando os dilemas a ser aqueles que se colocam para decidir acerca dos propósitos e das estratégias a utilizar com vista a promover a mudança. Os termos dilema e tensão são usados numa acepção alargada, que engloba os sentidos conflituais, as discrepâncias e as divergências entre dimensões coexistentes, entre dimensões apenas externas aos indivíduos; entre dimensões apenas internas - entre as suas perspectivas,

valores, atitudes, necessidades -; e entre dimensões de múltiplos tipos – dimensões individuais internas, dimensões relativas aos contextos/condicionalismos e/ou dimensões relativas à acção/interacção com os outros. Alargam-se essas discrepâncias a áreas de experiência pessoal e profissional. As escolhas podem também ser entendidas como mais ou menos limitadas/circunscritas, e os seus produtos mais ou menos pré-determinados, pelo que se distancia esta aceção da de Woods e col.(1997), que distingue tensões e dilemas, usando esses critérios de mais ou menos liberdade de decisão – limitado/livre -, tipo de experiência – situacional/pessoal -, e tipo de produto – criativo/estratégico. Distancia-se, ainda, de outros autores que distinguem dilemas e problemas pela dificuldade maior ou menor de decisão, julgamento entre opções alternativas e superação (Kremer-Hayon,1987; Billing, 1988; Harding, 1985). Trata-se de um constructo que, no contexto deste estudo sobre mudança, surge simultaneamente como processo e como produto, podendo ainda ser ponto de partida despoletador de pesquisa e intervenção. Numa aceção subjectiva, as tensões precisam ser identificadas para existir enquanto tal, podendo ser reconhecidas individual ou socialmente, com base nas suas componentes predominantemente emocionais (tais como inquietações, medos e inseguranças), nas suas componentes predominantemente operativas e produtivas de tomada de decisão (orientadas para a acção e resolução de problemas), nas suas componentes predominantemente cognitivas de juízo crítico e pensamento criativo (mais ou menos complexo, mais ou menos consistente), nas suas componentes relacionais de conflito interpessoal e sócio-cognitivo. No entanto, o conceito de tensão é, neste estudo, alargado ainda para além do campo subjectivo dos indivíduos em estudo, estendendo-se à dimensão subjectiva do próprio investigador, que reconhece situações conflituais entre as dimensões em estudo.

Stone (1992) propõe-nos, numa abordagem compreensiva do fenómeno da pós-modernidade e de defesa do pós-modernismo, que procuremos essas tensões em cada caso, utilizando como eixo de análise aquele que oscila entre o essencialismo (*"qualquer crença prática ou teoria que exemplifica a "vontade de verdade", isto é, de que há uma crença, explicação, acção, prática, e por aí adiante, que é a melhor possível"*, p.191), e o não essencialismo, associado à incerteza e ao indeterminismo, à inovação e à mudança. Outros autores orientam-nos para equacionar outras tensões igualmente importantes, quando se lida

com fenómenos de mudança. De entre diversas tensões encontradas na pesquisa bibliográfica (por exemplo, Fullan, 1991; Calderhead, 1993; Huberman, 1993; Stone, 1992; Hargreaves, 1994; Somekh, 2000) destacam-se as que foram equacionadas também no presente trabalho. Como serão aprofundadas de um modo contextualizado em cada caso e também em tratamentos transversais dos casos (a propósito do design investigativo, da implicação, das metodologias específicas e do estudo comparativo dos casos), apenas se enunciam brevemente alguns dos mais significativas, tal como foram equacionados por mim enquanto investigadora e formadora, fazendo ligações com as reflexões enunciadas por outros autores. Trata-se mais de aglomerados de questões, dilemas, tensões que se agregam e encadeiam e que não são equacionados de um modo linear como uma escolha entre opções, mas de modo complexo e dialógico.

4.4.2.1. Tempo e finalidades: entre o curto e o longo prazo, entre o amplo e o circunscrito

. Entre a acção e a investigação

A compressão de tempo, própria da nossa contemporaneidade, manifestou-se ao longo dos casos de formação em tensões entre o curto e o longo prazo. Por um lado, os professores orientavam-se muitas vezes para a reflexão e deliberação acerca dos seus problemas imediatos, enquanto os processos de investigação se organizavam, num “timing” mais lento, em função do recuo necessário para estudar os fenómenos e dos procedimentos de concepção, de recolha e de análise de dados. Para não perder o sentido do rigor e da sistematicidade investigativa, mas também para não perder a pertinência e a utilidade prática dessa pesquisa, foi necessário ir afinando procedimentos, adaptando-os às situações (no sentido de uma maior simplificação e de modo a que alguns pudessem ter um duplo sentido de intervenção e de pesquisa). Foi necessário, ainda, conceber designs que permitissem conjugar percursos de velocidades desfasadas, que servissem de imediato as necessidades da acção, ao mesmo tempo que produzissem dados a serem tratados e sintetizados num tempo menos dependente do tempo da própria acção (embora parcialmente interdependente desta, partindo da acção e sendo nela reinvestida).

. Entre a sala de aula e o sistema educativo

Uma questão relacionada com a tensão entre o amplo e o circunscrito respeita às problemáticas a serem objecto de estudo, umas no campo da acção imediata e directa do professor - em sala de aula e na escola - e outras de âmbito mais geral, relativas a problemas do sistema, a situações de inovação curricular introduzidas e generalizadas nas escolas, segundo esquemas burocráticos "top-down" (caso de EVT, no projecto IRA). Tentou-se que projectos equacionassem a relação entre o amplo e o circunscrito, de modo a que houvesse um trabalho de reflexão e de reinvestimento da pesquisa na própria acção.

. Entre a resolução de problemas, a curto prazo, e o desenvolvimento, a longo prazo

A tensão entre o curto e o longo prazo manifesta-se ainda em situações em que os professores, desejando promover mudanças mais amplas e complexas - caso do DUECE, onde se pretendia a mudança da própria escola e dos professores -, se confrontavam com prazos excessivamente curtos para tal ambição. Para que não houvesse um trabalho à margem do quotidiano, procurou-se lidar com esta tensão, de modo a que o curto prazo concorresse também para o longo prazo e de modo a que a intervenção e as mudanças circunscritas se pudessem alargar, em fases posteriores. Nem sempre, no entanto, as opções tomadas facilitaram esse alargamento, nomeadamente quando, numa primeira fase do DUECE, se procurou promover a mudança da escola intervindo junto dos professores que pareciam ser mais problemáticos.

4.4.2.2. Processos e Relação: entre abertura e fechamento

. Entre a estruturação e a flexibilização

As tensões referidas no ponto 2, entre flexibilidade e estruturação e entre imprevisibilidade e continuidade, poderão ser associadas à formulação feita por Fullan (1991), relativa à tensão entre abertura e fechamento. Ao longo da gestão dos diferentes casos de formação, embora de modo diferente consoante os contextos institucionais de formação eram mais ou menos constrangedores, esta tensão foi sentida como um balanceamento entre uma coordenação estruturadora e controladora, por um lado, e, por outro lado, uma orientação aberta à negociação, participada e flexível. Tratou-se, pois, de

uma gestão construída pela confluência e confronto de propósitos e factores diversos, pessoais e situacionais. Esta tensão não foi resolvida definitivamente, tendo-se reequacionado, a par e passo, no sentido de encontrar respostas que simultaneamente permitissem um processo participado e que, em alguns momentos e para certo tipo de processos e de contextos, fossem mais directivas e estruturadoras.

. Entre a investigação e a formação

Esta tensão ganhou, nestes contextos de formação-investigação pela investigação-acção, particularidades próprias. Equacionaram-se, assim, questões relativas à importância atribuir a propósitos de investigação (sobre a formação) e a propósitos de formação. Estas questões colocavam-se na medida em que os propósitos de investigação poderiam levar a uma imposição de certos processos de formação a pesquisar, podendo estes ser irrelevantes e desadequados para as situações específicas (exemplo dos diários profissionais rejeitados por alguns professores). Mais uma vez, procurou-se adaptar os processos e estudar as resistências, as adaptações e as reacções a essas adaptações. O equacionar do trabalho num design evolutivo, em que não era suposto haver cristalização de procedimentos mas onde, pelo contrário, se pretendia a sua transformação em função da experimentação e das situações concretas, facilitou também o equacionar destas tensões, no sentido de subordinar a investigação à formação.

. Entre o suporte e o desafio

Na liderança, pelo formador-investigador, dos processos de formação surgiu, ainda, uma outra tensão, onde se oscilava entre uma função de suporte, de apoio aos professores e ao seu desenvolvimento e uma função de desafio, desestruturadora e emancipadora. Esta tensão foi, mais uma vez, equacionado de uma forma contextualizada, considerando os modos como estes professores eram capazes, em cada momento, de suportar os confrontos sem romper com a sua participação nos projectos. Tratou-se preferencialmente de uma procura de alternativas, com um sentido propositivo. As próprias mudanças sugeridas surgiam no decurso das interacções, partindo dos propósitos dos próprios professores, embora pudessem constituir-se como sugestões de mudanças mais radicais e profundas.

Pressupunha-se que algumas dessas mudanças pudessem desenvolver-se no decurso de uma dinâmica de imprevisibilidade e de potenciação de pequenos desvios e/ou pela introdução de referenciais de análise e reflexão, previsivelmente desequilibradores (embora esta solução tivesse sido utilizada menos frequentemente).

. Entre a unidade e a diversidade

Uma outra tensão que se poderá entender, neste contexto, como um desdobramento da tensão relativa à abertura/fechamento, diz respeito à tensão entre a unidade e a diversidade, a primeira associada à organização de processos colectivos de colaboração e a segunda à diferenciação de projectos. Os caminhos percorridos foram complexos, integrando, em simultâneo, ou em sucessão, processos de colaboração e de diferenciação. Esta complexidade e multiplicidade foi favorecida pela flexibilidade e abertura à negociação, que em simultâneo favoreceu as auto-determinações individuais e grupais.

. Entre o individual e o social

Criar caminhos conjuntos, de co-autoria, que sejam o caminho de cada um, procurar a sua autenticidade no confronto consigo e com os outros, ter espaço para ser em solidão e recolhimento e para o diálogo, mudar individualmente, mudar aqueles com quem interagimos e mudar os contextos em que nos inserimos, são outras tantas tensões que nos colocam no centro da relação entre o individual e o social, desdobradas, nas situações concretas, noutras tensões que daí decorrem, entre colaboração e autonomia, entre comunidade e individualidade, entre centralização e dispersão.

Esta tensões são, uma vez mais, potenciadoras de processos criativos e contextualizados, onde se procurou encontrar caminhos que atendessem às diversas vertentes em jogo, surgindo a partir delas novas tensões, alguns problemas irresolúveis, algumas soluções parcialmente transferíveis para novas situações.

4.4.2.3. Conteúdos: entre o Conhecimento e a Acção

. Entre um conhecimento transmitido e um conhecimento construído

Privilegiando-se um conhecimento construído a partir da prática, não se pretendia, no entanto, fazer “tábua rasa” de todo um conhecimento construído pelos investigadores e teóricos da Educação. Deste modo, a teoria extrínseca aos sujeitos foi mobilizada quando necessária, servindo para levar mais longe a compreensão, a deliberação e a crítica da própria acção, de modo a ser integrada no conhecimento do professor.

Esta tensão foi, mais uma vez, desdobrada noutras, nomeadamente num dilema entre linguagens: a linguagem do investigador-formador, que surge aos professores como “estranha”, levando tempo a ser encontrado um discurso comum, muitas vezes por enculturação dos professores, mas também por um esforço de ambas as partes em criarem uma comunidade de diálogo e de aprendizagem. Ao nível das análises dos dados que se iam produzindo, esta questão ganhou contornos específicos: usar uma linguagem próxima dos professores, procurando os seus referenciais directos ou usar uma linguagem do investigador que transformasse os seus próprios referenciais? A opção por processos de análise mistos e predominantemente indutivos, durante o processo de formação, facilitou um diálogo entre os intervenientes, pelo qual se foi construindo uma linguagem comum, com o contributo dos diferentes intervenientes e dos seus múltiplos referenciais.

. Entre um conhecimento declarativo, abstracto e universalizante e um conhecimento holístico e contextualizado

Não se repetindo as situações, estas têm, no entanto, similaridades entre si, similaridades encontradas e construídas através dos referenciais, desenvolvidos ao longo deste estudo, referenciais que são, em si, generalizações e abstracções, embora possam dar origem a um conhecimento de casos, configurado holisticamente. Este conhecimento pode visar apenas a compreensão contextualizada de cada situação ou pode ainda pretender perceber as similaridades entre situações singulares, na busca dos “universais” que as atravessam.

Abstracto/contextual, proposicional/holístico, constatação de factos/relação entre factos/ conceptualização universalizante dessas relações não são, no entanto, eixos que se

possam equivaler. A complexidade dos casos em estudo, os diferentes estilos de aprendizagem dos professores e a adaptação dos processos a essas características pessoais levam a uma diversidade de situações que interessa compreender, pelo que o sistema de análise integra essa complexidade e nele se distinguem estas diferentes dimensões.

4.4.3. Entre a fluidez e a estruturação

Os processos de formação, na sua fluidez e flexibilidade, constituíram-se como processos complexos e criativos (Lipman, 1991,1997), numa perspectiva próxima da perspectiva de Bateson (1989, citado por Hogan e col., 1993, p.203) - "*trabalhamos por improviso, descobrindo a forma da nossa criação ao longo do caminho, em vez de perseguir uma visão já definida*" – e da de Fullan (1993), segundo o qual "*não podemos mandar sobre o que interessa*". Significa isto que se considera que as mudanças mais complexas não podem ser forçadas, nem especificadas à partida por objectivos estreitos, nem por planificações prematuras, devendo os objectivos tornar-se mais abertos e negociáveis (Calderhead, 1993). A mudança surge, assim, como um processo lento, que imprevisivelmente se acelera, num tempo onde os propósitos se vão definindo, em fluxo aberto, pelo que confluem, em aglomerados complexos, mudanças de saberes, de competências, de valores e objectivos, de acções de pesquisa e de intervenção, de atitudes e competências de reflexão e de pesquisa.

O trabalho não pretende apresentar ou subscrever nenhum modelo já organizado por outros autores, relativamente ao desenvolvimento da aprendizagem e de reflexão, em ciclos e fases de aprendizagem, mesmo que esses modelos sejam apresentados como estruturantes artificiais de um processo que, em si, é pouco claro, onde as fases nem sempre se distinguem e não seguem necessariamente a ordem proposta. Esta posição tem afinidades fortes com uma linha de pensamento que alguns designam de paradigma estratégico-sistémico, cujos fundamentos, nas teorias sistémicas e dos "caos", acentuam a complexidade, a causalidade circular, a imprevisibilidade, a descontinuidade, a fluidez, a turbulência e a variância (Evans, 1996). Esta posição decorre do não reconhecimento de regularidades que possam constituir fases de aprendizagem similares entre as situações postas em curso e estudadas. Decorre sobretudo da constatação da diversidade de situações e de padrões de mudança e da

assunção desta como uma riqueza que pode e deve ser estudada e apresentada, ao invés de ser escamoteada e reduzida a uma fórmula inócua e desadequada do real. O modo de investigação não linear que foi privilegiado, aberto e adaptado ao particular, é consonante com estes princípios e propósitos.

Mesmo assim, importa determos um pouco a nossa atenção sobre os modelos propostos por diversos autores, na medida em que eles nos dão conta de microprocessos no interior do processo de mudança, esses sim, considerados no presente estudo.

Kolb (1971, citado por Askew e Carnell, 1998), apresenta-nos um modelo de aprendizagem com a forma de uma sucessão de ciclos fechados – cada um deles constituído por uma sucessão de etapas: de experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização abstracta e experimentação activa. O modelo de Kolb centra-se nos processos de aprendizagem experiencial, pelo que dá relevo à própria acção - espontânea e sistemática - e à reflexão sobre essa acção, mediada por mecanismos de observação reflexiva e produtora de níveis de maior conceptualização. Não são referidos processos importantes nas situações agora estudadas, nomeadamente os de colaboração entre os diversos intervenientes, associados ou não aos processos de acção, reflexão e observação, nem os processos de investigação mais instrumentalizados (embora estes se possam considerar processos de observação reflexiva), nem tão pouco os processos de aquisição de conhecimento teórico externo ao sujeito.

O modelo de Kolb foi sendo revisto por outros, todos eles mantendo o seu carácter cíclico e a linearidade sequencial das etapas (Dennison e Kirk, 1990, citados por Askew e Carnell, 1998). Esta organização não dá conta da complexidade dos processos e dos contextos específicos, nem integra processos não racionais, de ordem afectiva, motivacional e social.

Huberman (1995, citado por Day, 1999, p.177-180) distingue entre processos de aprendizagem individuais e colectivos - no interior da escola ou alargados ao exterior -, apresentando ciclos de aprendizagem progressivamente mais abertos:

- o ciclo individual fechado - corresponde à aprendizagem dos professores nas suas classes;

- o ciclo individual aberto – diz respeito às situações em que o professor procura apoio dos colegas na escola;

- o ciclo colectivo fechado - referente às aprendizagens que ocorrem em contextos mais alargados, de grupos de professores de diferentes escolas que partilham interesses comuns, embora fechados a um apoio de peritos externos;

- o ciclo colectivo aberto – onde a aprendizagem envolve terceiros significativos que podem não estar directamente envolvidos no ensino.

Este modelo tem a vantagem de enfatizar o papel da aprendizagem colaborativa identificando, como princípios básicos, a interactividade, o comprometimento com a longevidade, a ligação de projectos, uma liderança forte, as infraestruturas de apoio e a coerência intelectual. Day (1999, p.179) critica-lhe a falta de indicações de operacionalização sobre como concretizar esses princípios e sobre como a escola pode apoiar os indivíduos, o não reconhecimento dos custos de tempo e energia dos professores e o não reconhecimento da importância de líderes que sejam facilitadores ou coordenadores do processo. Como outros modelos apresenta ainda lacunas de reflexão sobre os modos de transição entre os ciclos.

Também Tomlinson (1995) propõe, no âmbito da formação inicial, um modelo de fases sequenciais, embora reconheça a sua sobreposição, apresentado como constituindo em simultâneo um modelo de aquisição de "skills" de ensino e um modelo de desempenho. Trata-se de um ciclo de planificação-tentativa-feedback-reflexão muito semelhante ao ciclo de investigação-acção proposto por Carr e Kemmis (citado por Day, 1993), onde se sucedem processos de construção - planificação e acção - e de desconstrução - observação e reflexão -, apesar de mais restrito quanto ao fenómeno modelizado, apresentando os mesmos problemas de alguma rigidez e desvalorização da diversidade de situações particulares. Diversos modelos de investigação-acção propostos, todos eles apontando para processos circulares ou em espiral, são apresentados no ponto 5 deste capítulo, relativo à investigação-acção.

O modelo de Smith e Day (1985, citado por Day, 1993 e por Contreras, 1997) acerca dos processos de mudança, serve de apoio ao desenvolvimento de uma forma crítica de ensino (que desvende forças sociais, culturais, políticas constrangedoras da acção, que

questione o valor ético de práticas e crenças, e que facilite o controle do professor sobre essas práticas, pela reconstrução de perspectivas pessoais e decisões consonantes). Tem a particularidade de apresentar um conjunto de questões de apoio ao indivíduo, no seu processo de transformação:

- tarefa de descrever - o que faço? (onde se inicia uma reflexão sobre a acção)
- tarefa de informar - o que significa a descrição? (onde se questionam os princípios)
- tarefa de confrontar - como cheguei aqui? (visando a consciência de que acção e perspectiva não são meras construções pessoais, mas são também um produto cultural)
- tarefa de reconstruir - como fazer de modo diferente?

Este é, pois, um modelo mais prescritivo que descritivo dos processos de mudança, sem constituir, no entanto, uma tipologia hierarquizada desses mesmos processos de mudança.

Hatton e Smith (1995) propõem como hipótese de desenvolvimento da aprendizagem e da reflexão (sem fundamentação empírica), a existência de uma sequência que começaria pela reflexão do tipo técnico (pela aplicação de saberes teóricos e da investigação), seguida de uma reflexão sobre a acção, desdobrada em reflexão descritiva (onde se procura a melhor prática possível), dialógica (onde se pesam diferentes pontos de vista e se exploram soluções alternativas) e crítica (onde fins e práticas são vistos como problemáticos), e finalmente por um nível de reflexão em acção, uma forma de contextualização de múltiplos pontos de vista, em situação.

Num sentido descritivo, Zeichner e Liston (1987, citado por Day, 1993; Zeichner, 1993) apresentam, mais do que um modelo de etapas e de ciclos, uma tipologia de níveis de aprendizagem e reflexão, considerando três níveis. No primeiro desses níveis, de reflexão técnica, esta opera no sentido da aplicação de saberes, onde, nem os fins, nem os contextos são questionados. Num nível superior, de reflexão prática, procuram-se clarificar os pressupostos e considerar as consequências das acções. Finalmente, consideram um nível de reflexão crítica e ética, onde os próprios fins e contextos são questionados, integrando razões de ordem ética. Estas três dimensões da reflexão foram consideradas como eixos de análise dos dados. No entanto, não foram considerados com o sentido de hierarquização proposto, nem exactamente com as mesmas acepções dos autores, na medida em que foram

desdobrados, tendo como critérios diversas finalidades, conteúdos, modos/natureza e focos/objectos/tipos da reflexão (Hatton e Smith, 1995).

Este distanciamento dos casos de formação em relação a processos e sistemas pré-estruturados e determinísticos, esta recusa de *“adopção de fórmulas rígidas ou de figurinos ortodoxos”* (Nóvoa, 1991^a, p.74), decorre da assunção da descontinuidade dos processos tensionais e interactivos observados e vividos - *“a fluidez e a descontinuidade são centrais para a realidade em que vivemos (...)”* (Bateson, 1989, citado por Hogan e col, 1993, p.207). Uma descontinuidade que não significa que cada indivíduo seja um mundo isolado, mas que valoriza os processos relacionais como modos de contaminação e conexão. Deste modo, procurou evitar-se *“um fechamento do campo de formação sobre si próprio através de uma operação de exclusão das indeterminações com o tempo social onde ela se insere e/ou das dimensões do campo que podem ser reveladoras dessas indeterminações”* (Correia, 1991^a, p. 162, com citação também de Correia)

No entanto, o processo foi condicionado, em alguns casos mais do que noutros, por estruturas formativas mais ou menos rígidas, que exigiam o cumprimento de prazos, a concretização de produtos escritos, a articulação com outros processos formativos e conhecimentos aí adquiridos/construídos. Este foi um dos factores que, logo à partida, contribuiu para que se estabelecesse uma tensão entre flexibilização e estruturação. Esta foi uma tensão com que se foi lidando de modos diferentes nos diferentes casos e nos diferentes momentos do seu desenvolvimento. Num caso, a estruturação introduzida parece ter sido benéfica - 1º grupo das Actividades de Integração. Noutro, a tentativa de estabelecer uma maior estruturação, a partir de um certo momento do processo terá resultado negativamente, na perspectiva de diferentes intervenientes - 2º grupo das Actividades de Integração. Num outro caso, em que se foi fazendo uma interpretação flexibilizadora dos compromissos assumidos, em situações balizadas pelos limites de programas institucionais, a flexibilidade aumentou ainda mais quando os constrangimentos institucionais deixaram de existir e o processo de colaboração se manteve à margem de qualquer programa formativo (caso do DUECE). Esta é uma problemática aprofundada no estudo de cada caso e no estudo comparativo entre os casos.

4.4.4. Autonomia e comprometimento : entre a autoria e a co-autoria

Numa acepção individual, a autonomia pode ser entendida como um processo de auto-direcção em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional. Para tal, cada um terá de definir os seus propósitos pessoais, tal não significando que eles se mantenham privados. Os propósitos pessoais têm uma dimensão social, podem ser comunicados, construídos e reconstruídos em conjunto, abrindo assim caminho para mudanças mais amplas. No entanto, o propósito pessoal acentua o valor interno da auto-direcção, permitindo a cada indivíduo encontrar, ou melhor dizendo, procurar e questionar os sentidos do que faz, independentemente desses serem ou não os sentidos dos contextos em que se insere. Esta é uma forma de comprometimento, um sentido activo de autoria e não de conformidade, um sentido de diferença que pode, em contexto social, alargar as opções e o desequilíbrio e favorecer o seu desenvolvimento e inserção nos contextos profissionais (*"há muita evidência que sugere que os professores aprendem melhor quando estão activamente envolvidos em determinar o foco da aprendizagem (...) alarga as suas perspectivas e ajuda-os a tornarem-se mais informados acerca dos seus próprios papéis, responsabilidades e problemas dos seus colegas"*, Simon, 1982, citado por Day, 1990).

Um comprometimento que, no entanto, sendo precoce ou excessivo, pode dificultar uma inserção e uma adaptação aos contextos. Daí, que alguns autores considerem importante aceitar a ambiguidade e a ambivalência, aceitando a construção dos propósitos pessoais como um processo lento de clarificação (Fullan, 1991), orientado para uma visão ambiciosa, embora progressiva (Hargreaves, 1998). Nesse processo de clarificação de propósitos pessoais, alguns autores valorizam a solidão como uma estratégia para lidar com a mudança, *"considerando necessário, em condições de mudança constante, manter-se em contacto com a voz interna, a reflexão pessoal e a capacidade de estar só"* (Fullan, 1993,p.35). Uma voz interna que integra elementos não apenas do seu mundo racional, mas também do seu mundo sócio-afectivo, na procura da autenticidade e identidade (Grimmet e Neufeld, 1994).

Mas não se pode isolar o professor, sendo preciso considerá-lo dentro e como parte do social, mais não seja porque trabalha com outras pessoas - os seus alunos e os seus colegas – e porque a relação e a acção que com eles desenvolve pode ser uma fonte

importante de desenvolvimento. Thiessen (1992), situando o crescimento profissional dos professores na sua relação com a classe, considera que a interação mais importante é a da colaboração professores-alunos, embora dê ênfase a outros modos de trabalho do professor, nomeadamente ao trabalho com colegas e consigo próprio. No mesmo sentido se situam os diversos autores que propõem processos de investigação-acção, sobre a classe, onde esta é implicada no seu próprio desenvolvimento (por exemplo, Nixon, 1994) e todos aqueles que defendem a democratização da escola e a construção de comunidades de aprendizagem e de "care" (Halsall, 1998; Green, 1998; Carr, 1989; Maxcy, 1994), através de uma indagação continua feita em contexto colaborativo e aberto.

Deste modo, a construção de uma visão pessoal pode ligar-se com a construção de uma visão partilhada. Uma construção que permita reconhecer a diversidade de visões e de necessidades e permita a diferenciação de metas individuais e de sub-grupos (Halsall, 1998; Reiman, 1999; Hopkins, 1990). Este é um caminho onde o bem individual é conjugado com o bem social mais alargado, num processo sempre aberto, onde as conexões são potencialmente favorecedoras do desenvolvimento da capacidade dos indivíduos, das escolas e da própria sociedade em lidar com a mudança.

Este modo de equacionar a autonomia desenha-se em moldes próximos do modelo do professor como profissional reflexivo, tal como é caracterizado por Contreras (1997, p.146):

Quadro I. 8 - Modelos de professor (adaptado de Contreras, 1997)

Técnico Perito	Profissional reflexivo	Intelectual Crítico
Autonomia como estatuto ou como atributo Autoridade unilateral do perito Autonomia ilusória. Dependência de directrizes técnicas. Insensibilidade para os dilemas. Incapacidade de resposta criativa perante a incerteza	Autonomia como responsabilidade própria, tendo em conta os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre independência de juízo e responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações dilemáticas e para a realização prática das pretensões educativas	Autonomia como emancipação, libertação profissional e social das opressões. Supressão das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo colectivo dirigido para a transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Assim, no presente trabalho, perspectiva-se a autonomia como uma autonomia relativa, onde cada um é responsável perante si próprio e perante os outros, onde as construções individuais se fazem num quadro social que determina possibilidades e limites e onde as construções colectivas se fazem de uma forma participada. Trata-se, ainda, de uma autonomia que se constrói de modo complexo, por processos de balanceamento e de complementaridade entre independência e dependência, em relação a diferentes contextos/áreas de acção ou, ainda, por processos integradores de interdependência e de interindependência..

As interacções nos processos de investigação-formação foram condicionadas, mais nuns casos do que noutros, dada a especificidade das situações particulares, por factores de ordem pessoal, interactiva e contextual. Consideraram-se, no presente estudo, para efeito de análise desses factores, as atribuições causais dos professores e as fontes determinantes das finalidades. Para o aprofundamento dessa interactividade foi ainda necessário considerar a convergência/divergência de sentidos entre os diferentes elementos implicados no processo em estudo, bem como a “pontualidade”/continuidade das suas interacções e o desfasamento/concomitância das suas velocidades de transformação. Estes referenciais ajudam a compreender a complexidade com que se desenham os sentidos da autonomia e interdependência, nos vários níveis de inter-relação de cada indivíduo, com os diversos contextos em que se situam.

Os referenciais anteriores apontam, ainda, para diferentes necessidades dos professores em relação à própria autonomia, inter-relação e autoria. De facto, não se pode afirmar que todos os professores encarem esta questão da autonomia do mesmo modo. Um factor que pode influenciar essa atitude será o sentido de competência que cada um tem acerca de si enquanto ser autónomo (Day, 1990). Mais uma vez, torna-se relevante a ideia de que é preciso preparar os professores para a autonomia, para a inter-relação e para a própria aprendizagem.

4.4.5. A colaboração como meio de mudança e o desenvolvimento da colaboração

4.4.5.1. Efeitos positivos e perversos da colaboração

Aprendemos não apenas sozinhos, mas também em conexão com os outros. Os professores, em particular, aprendem com os seus alunos, com os seus pares, com os formadores, com outros interlocutores da comunidade educativa e da comunidade em geral, através das interacções directas e indirectas que com esses parceiros vão estabelecendo. Interacções que podem fazer-se dois a dois, mas que, frequentemente, se fazem no seio de grupos - o grupo classe, o grupo disciplinar, o conselho de turma, o grupo de formação, etc. Interacções, ainda, que se estabelecem no âmbito de contextos institucionais caracterizados por culturas, valores, tradições, mais ou menos favoráveis a essas interacções, mais ou menos colaborativos. Podendo constituir-se como "*comunidades de crescimento e identidade*" (Grimmet e Neufeld, 1994), raramente constituem culturas colaborativas plenas - caracterizadas pela unidade entre professores, ajuda, suporte, confiança, abertura -, sendo limitadas pelas próprias burocracias (Hargreaves, 1992). Assim como não se afirma que trabalhar em grupo seja necessariamente melhor do que trabalhar individualmente, também se pressupõe que nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira, podendo constituir um modo de conformidade não crítica e de supressão de dissidências. Defendendo-se a necessidade de fazer coexistir estes pólos individual e social, encetou-se um caminho de desafios para aprofundar modos de "convivência" entre eles e, simultaneamente, um caminho de investigação para compreender esses processos de "convivência" e seus efeitos, em contextos particulares.

Este tem sido, também, o posicionamento de muitos outros investigadores. No que respeita à importância do grupo na mudança individual, Askew e Carnell (1998) propõem o termo "*aprendizagem de grupo colaborativa*" para enfatizar o comprometimento com objectivos comuns e com a aprendizagem, por contraposição com o conceito de cooperação, onde há menos envolvimento com objectivos conjuntos. No entanto, os autores que citam, para analisar a eficácia desses processos colaborativos, centram-se nos processos de cooperação e no trabalho de grupo em sentido mais amplo (os autores caracterizam ainda, à semelhança de Johnson & Johnson, 1992, a aprendizagem cooperativa pela interdependência positiva, heterogeneidade, responsabilidades partilhadas, desenvolvimento

de skills sociais). A acepção de colaboração, usada no presente trabalho, tem um sentido amplo (considerando esta indistinção de muitos dos estudos feitos nesta área), englobando também a acepção de cooperação. A cooperação surge, aqui, como um conceito inserido no próprio conceito de colaboração, distinguindo-se do conceito de partilha, no sentido em que Askew e Carnell (1998), ao distinguir cooperação e colaboração, consideram haver um comprometimento, ou não, com objectivos comuns. McCarthey e McMahon (1992) distinguem a tutoria de pares, da cooperação e da colaboração, num contínuo de menor para maior igualdade de papéis, mutualidade de interacções e grau de interdependência das tarefas. Trata-se, por outro lado, de um sentido mais restrito, uma vez que se aplica a interacções circunscritas, podendo, num mesmo grupo e numa mesma sessão de trabalho, suceder-se e mesmo produzir-se, mutuamente, interacções de cooperação e de partilha. Para além destes tipos de interacções paritárias, orientadas para a produção, consideraram-se, ainda, processos críticos de confronto sócio-cognitivo e de conflito relacional, processos “top down” de liderança e modelagem, processos sócio-emocionais positivos de reforço, de explicitação de compromissos e de manifestação de afectividade positiva/clima positivo. Estas características são aplicáveis, também, à distinção que fizemos entre cooperação e partilha, como processos colaborativos.

O conceito de diferenciação, utilizado neste estudo, remetendo para os tipos de organização que contemplam as diferenças inter-individuais no estabelecimento de propósitos e no desenvolvimento de processos e de produtos, integra a cooperação, também, como uma das suas modalidades, aqui entendida num plano “mais macro” de investigação-formação e não num plano “mais micro” dos processos de mudança individual. A cooperação mantém, aqui, o sentido de uma colaboração à volta de projectos diferenciados, sem partilha de propósitos num mesmo projecto - semelhante ao conceito de interdependência positiva dos meios: interdependência de recursos, de tarefas e de papéis (segundo Johnson e Johnson, 1992), por oposição ao conceito de interdependência positiva de produtos, de recursos e de recompensa (segundo os mesmos autores). Pode, no entanto, haver uma interdependência de objectivos intermédios em tarefas específicas, como, de facto, aconteceu nos processos em estudo, categorizados como de cooperação. O sistema de análise micro, relativo aos processos de mudança, distingue, em paralelo, diversas

modalidades de interactividade, considerando diferentes graus de interdependência de processos - independência, interdependência ou autonomia relativa e dependência (à semelhança de Johnson e Johnson, embora estes autores apresentem outros conceitos e distinções – tais como a distinção entre cooperação e competição e entre interdependência positiva e negativa - e enfatizem a importância da interdependência dos resultados sobre a interdependência de processos). Na análise da interactividade distinguiu-se, ainda, entre convergência e divergência de sentidos (conceitos próximos, mas distintos dos de interdependência positiva e negativa de Johnson e Johnson), entre causalidades internas, externas e interactivas e entre velocidades consonantes e desfasadas.

Entre os efeitos positivos da colaboração na aprendizagem individual (para além da produtividade do grupo e do desenvolvimento positivo das relações positivas e de suporte), os autores citados destacam:

- o alargamento do campo de exploração individual e a concretude do pensamento (Davidson e Worshem, 1992);
- a facilitação metacognitiva da reflexão sobre a própria aprendizagem (Presselssen, 1992) e sobre outras dimensões pessoais;
- o desenvolvimento do pensamento complexo e skills cognitivos de pensamento crítico e metafórico, aplicação da aprendizagem, memória a longo prazo, estratégias cognitivas de resolução de problemas, de conservação... (Johnson e Johnson, 1992);
- o desenvolvimento de "skills" sociais de negociação e comunicação, resolução de problemas e de conflitos, feedback, ajustamento psicológico, interdependência, skills necessários às mudanças de grupo e da organização (Johnson e Johnson, 1992);
- a criatividade e desbloqueamento (Costa e O'Leary, 1992; Hilt, 1992);
- a dimensão sócio-emocional - sensibilidade aos outros, auto-confiança, tolerância à ambiguidade, consciência das forças e fraquezas dos outros, sentimento da identidade social, pertença e auto-estima (Jaques, 1995, Johnson e Johnson, 1992);
- o desenvolvimento da acção, mais rapidamente adaptada aos alunos;
- o desenvolvimento de um comprometimento maior com os objectivos da própria escola (Hord, 1997, citado por Day, 1999, p.177).

Um outro modo de equacionar as questões da colaboração focaliza-se nos seus possíveis efeitos sobre as próprias culturas em que se situam, sendo de esperar que se desenvolvam comunidades de "care", de suporte e de entreajuda, onde, ao mesmo tempo, se instituem dinâmicas de debate crítico e criativo, de assunção de riscos e de aprendizagem, alargando o campo de exploração individual, com vista à *"consolidação de dispositivos de colaboração profissional"* (Nóvoa, 1991⁸, p.73). Nestas culturas, caracterizadas pela diversidade, espera-se que a colaboração facilite a quebra de compartimentações; a remoção de redundâncias; o aumento da capacidade de reflexão; a redução do sentido de sobrecarga; a sincronização de perspectivas temporais acerca da mudança; a redução das incertezas e certezas (tendendo para certezas situadas, contextualizadas e partilhadas); o aumento da assertividade política dos professores em relação a inovações e reformas (adaptando-as, desacelerando-as, resistindo-lhes); a predisposição para uma participação em decisões organizacionais; para o desempenho de funções de liderança; e para um desenvolvimento continuado (Hargreaves, 1995; Hord, 1997, citado por Day, 1999).

Estes potenciais efeitos positivos poderão, no entanto, não surgir.

Ao invés, a colaboração pode estar associada a múltiplos problemas, de entre os quais Hargreaves (1995) salienta os riscos de superficialidade, de falta de propósito e direcção, de complacência, de conformismo e de constrangimento forçado. Woods e col. (1997) referem, por seu lado, um conjunto de constrangimentos introduzidos por uma cultura colaborativa, nomeadamente pela "estruturação" de culturas informais, e destacam, para além dos já focados, os de sobrecarga de funções sobre os professores, a institucionalização excessiva com perda de tempo em encontros formais, a manipulação dos professores, o que restringe as suas escolhas e a implementação dos seus valores.

Deste modo, é necessário estarmos atentos e mantermo-nos críticos em relação às condições das situações em que a colaboração acontece. Johnson e Johnson (citados por Askew e Carnell, 1998, p.43), por exemplo, referem, ao concluírem sobre os efeitos da aprendizagem cooperativa, a sua superioridade sobre a aprendizagem competitiva e individualista *"à medida que a tarefa é mais conceptual, requer resolução de problemas, necessita de mais raciocínio de alto nível e pensamento crítico, precisa de mais respostas criativas, procura uma retenção a longo prazo e requer mais aplicação do aprendido"*.

Partindo de uma revisão de mais de quinhentos estudos experimentais e de mais de cem estudos correlacionais, os mesmos autores concluem que os resultados sugerem que a produtividade é maior nessas situações cooperativas (1992, p.195) - caracterizadas por uma interdependência positiva, onde se conjugam (ou não) interdependências de recompensas e interdependências de objectivos e onde surge um sentido de responsabilidade pessoal na partilha *“quando os grupos trabalham em tarefas nas quais é difícil identificar as contribuições dos seus membros, quando aumentam os esforços redundantes, quando falta uma coesão do grupo e quando há uma menor responsabilidade pelos produtos finais, há uma tendência para alguns dos membros do grupo diminuírem o seu esforço para contribuir para atingir os objectivos do grupo”* (síntese de Johnson e Johnson a partir de múltiplos estudos de outros autores, 1992, p.192). No mesmo sentido, Slavin (citado, tal como os autores seguintes, por Askew e Carnell, 1998) refere, como condições favoráveis, a combinação de objectivos de grupo e de responsabilidade individual, bem como a possibilidade e relevância da ajuda e de cada membro do grupo nas tarefas comuns. Salienta, sobretudo, o suporte do grupo em relação ao desempenho de cada um dos seus membros. Hertz-Lazarowitz, Kirkus e Miller (1992), sobre a optimização dos resultados dos estudantes, fazem também referência à responsabilidade individual e à visibilidade das contribuições individuais, bem como à relevância das tarefas para os membros do grupo. Por outro lado, para o desenvolvimento de uma afectividade positiva, referem, que factores como a eliminação da competição intergrupo e a inclusão de instruções directas são importantes para o desenvolvimento de skills de interacção em grupo. A importância de perceber como seguro, o meio em que se situam, é referido por vários autores (exemplos: Day, 1999; Marzano, 1992).

Little e Mc Laughlin (1993) referem a importância de estudar e estar atentos, entre as condições em que a colaboração acontece, ao grau de imposição/proximidade de circunstâncias ou de interesses; à intensidade das ligações dos professores (em relação ao seu comprometimento e à sua prática profissional); à inclusividade dos grupos de professores (que acentua a presença de sub-grupos e estuda as fronteiras entre grupos e as diversas relações de afiliação dos indivíduos e entre os grupos) e à orientação (valores partilhados e critérios de avaliação dos colegas) - uma orientação que deverá guiar-se por

princípios éticos que ganham contornos próprios nos contextos específicos, coexistindo uma multiplicidade de entendimentos que é fonte da sua riqueza.

A distribuição das funções de liderança, a disponibilidade de recursos, a preparação e concretização da participação por todos os membros, a aceitação da avaliação como parte do processo, o desempenho de papéis, quer orientados para a tarefa, quer para a relação/manutenção do grupo, são outras condições importantes no processo de trabalho conjunto.

Subjacentes à detecção destes factores, estarão diferentes perspectivas sobre aprendizagem cooperativa e sua eficácia, nomeadamente as perspectivas motivacionais (que enfatizam o papel dos objectivos do grupo e individuais), as perspectivas de coesão social (que enfatizam a importância da ajuda e da coesão nessa mesma eficácia), as perspectivas cognitivas (que apelam para a influência de variáveis intermédias de processamento-cognitivo, associadas à cooperação, e para o desenvolvimento de conceitos críticos em situações deste tipo); as perspectivas de organização da classe (que apontam para a importância de processos de auto-gestão do grupo como processo e produto desses processos de cooperação) e a perspectiva prática (que considera o valor destas situações de cooperação pela oportunidade que geram de uma prática por parte dos que nela se envolverem). Estas perspectivas apontam para diferentes dimensões que poderão, todas elas ou parcialmente, estar presentes numa determinada situação de cooperação, podendo ser vistas como complementares, ao invés de contraditórias (Slavin, 1992).

4.4.5.2. Condições para o desenvolvimento da colaboração

No que respeita à criação de comunidades colaborativas de crescimento ou "*comunidades de discurso*" (Putnam e Borko, 1997; Mc Laughlin, citado por Grimmet e Neufeld, 1994) ou comunidades de aprendizagem (Murray, 1999), atribui-se um importante lugar às crenças, valores, rituais e normas da comunidade, mas também às dinâmicas de aprendizagem activa, indagação, reflexão sobre a prática, enfatizando a natureza social, situada e distribuída da cognição (Putnam e Borko, 1997). Enfatizam-se, ainda, os modos como esses lugares de desenvolvimento são eles próprios desenvolvidos. As situações, no entanto, são muito diversas e agir para promover esse desenvolvimento é tarefa complexa,

dada a imprevisibilidade e particularidade das situações. Temos, assim, que um dos primeiros aspectos a considerar são as próprias características idiossincráticas das situações, na medida em que *"o problema da melhoria escolar é de carácter ecológico, e uma das características importantes de um eco-sistema é a natureza interactiva dos seus componentes"* (Eisner, 1988, citado por Marcelo Garcia, 1995, p.35). Hargreaves considera que uma intervenção que promova essa colaboração passa por *"trabalhar com as pessoas, reconhecer a complexidade do trabalho, compreender diferentes culturas, proporcionar tempo, construir a colaboração e cooperação criando condições para que trabalhem juntos, partir do nível em que se encontram as pessoas, tornar público o conhecimento privado, reconhecer que não existe um único caminho, utilizar o conhecimento para o desenvolvimento em vez de destacar a deficiência e o erro, apoiar o esforço de melhorar, compartilhar funções de liderança com uma equipe, organizar esforços de desenvolvimento em relação a um tema, compreender a importância de processos e conteúdos em simultâneo, ser consciente e sensível às diferenças entre os mundos dos professores/outras pessoas"* (citado por Marcelo Garcia, 1995, p.39).

Para desenvolver culturas de colaboração e "skills" colaborativos individuais é preciso colocar as pessoas em situação que as leve a interagirem entre si e a implicarem-se em projectos orientados para a melhoria - pressupondo a possibilidade dessa mudança, a sua responsabilidade nesse desenvolvimento (de alunos e de professores) e a vantagem de testar as suas concepções sobre mudança -, dialogando e afinando visões comuns com base em relações de abertura e respeito mútuo e empreendendo processos de auto-avaliação e auto-revisão (Hopkins, 1990; Halsall, 1998). Mas também é necessário poder contar com estruturas de apoio e líderes de suporte, engajados em práticas reflexivas e de investigação, bem como com o apoio de elementos externos à própria escola (Putnam e Borko, 1997; Day, 1999). Mais uma vez, acentua-se a importância da co-autoria e desta decorrer da participação de todos e de cada um no processo.

O desenvolvimento da colaboração é uma das vias de desenvolvimento das próprias escolas, a conjugar com outros factores. Não se situando este trabalho na perspectiva de considerar a escola como unidade da mudança, entende-se, no entanto, a relação mútua entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento dos professores, o que se aproxima

das concepções da escola em desenvolvimento, em que adultos e alunos são considerados como aprendentes (Green, 1998, Fullan, 1991,1993; Marcelo Garcia, 1995, Nóvoa, 1991 a, Huberman e Miles, 1984).

Considerando o desenvolvimento da escola como uma necessidade desta responder à ambiguidade, instabilidade e complexidade do mundo contemporâneo, parece haver alguma convergência entre os autores, que se colocam nesta perspectiva das escolas em desenvolvimento, acerca dos processos desse desenvolvimento. Estes remetem para processos flexíveis, abertos, vulneráveis, participados, não lineares, globalizadores, lentos e auto-dirigidos, de reflexão, investigação, colaboração, liderança alargada, acção - planificação, concretização e avaliação (Green, 1998; Halsall, 1998; Bradley e col, 1994; Johnston, 1994; Curry, 1994). Trata-se de ideais que não se encontram concretizados na sua plenitude, verificando-se apenas situações de sucesso parcelar. Estes processos são vividos em tensão e não podem ser encarados como uma prescrição de práticas a aplicar em todas as situações, mas mais como um conjunto de princípios de orientação para análise e desenvolvimento das escolas.

4.4.5.3. A colaboração entre universidades e escolas/professores

Um outro tema importante para o desenvolvimento de culturas de colaboração é o da participação de elementos externos à situação, nomeadamente pela interacção entre as escolas e as universidades, entre professores e investigadores. Esta articulação *“obriga a questionar e a repensar as modalidades de investigação e de formação”* (Canário, 1991 a, p.86), tendo repercussões nas relações interpessoais, mas podendo ter, também, influência sobre as organizações.

Os autores que defendem a necessidade de estabelecer parcerias entre as escolas e as universidades referem a necessidade de reestruturação, quer das escolas, quer das universidades, e de mudanças nas inter-relações e no desempenho de papéis dos elementos de ligação - professores da escola e da universidade. Consideram, ainda, a necessidade de concertar processos de mudança em todos estes planos (*“a renovação das escolas, dos professores e dos programas de formação de professores deve ocorrer em simultâneo”*,

Goodlad, 1990, citado por Sprinthall, Reiman e Thies Sprinthall, 1996, p. 695), podendo este processo fazer-se em conjunto ou de forma independente (Fullan, 1993).

Ao nível da escola, nas suas versões mais favoráveis e amplas (não limitadas a consultorias pontuais, auditorias externas, processos de produção/disseminação de conhecimento investigativo - Day, 1999, p.154), isso passa por um processo de desenvolvimento de comunidades de aprendizagem que envolvam não apenas os elementos da escola, mas outras pessoas da comunidade, regidas por valores democráticos de justiça, de "care" e de responsabilidade, preocupadas com a aprendizagem de todos - alunos, professores e outros elementos da escola - não excluindo ninguém. É necessário, ainda, disponibilizar o tempo necessário à avaliação, reflexão, planificação, investigação, que possibilite e perspetive um sentido de desenvolvimento continuado. Concebe-se a investigação como uma actividade regular a desenvolver em colaboração com as universidades, sob moldes de investigação situada e em parcerias democráticas (Murray, 1999; Joyce e Murphy, 1990). Concebe-se a formação como um dispositivo transformador e institucional, pelo que é preciso "*articular institucionalmente os espaços e os tempos de formação com os espaços e os tempos de trabalho*" (Correia, 1991 a, p.163)

A universidade entraria na escola com o duplo sentido de apoiar o desenvolvimento dos professores e, eventualmente, das suas investigações e de desenvolver as suas próprias investigações, podendo haver uma maior ou menor integração entre ambos os propósitos e processos. Esta é uma posição que serve a universidade e a construção de um conhecimento situado, contextualizado, multidimensional, negociado. Ao mesmo tempo, serve os professores e a escola no seu desenvolvimento, permitindo a construção e alargamento de um conhecimento que decorre e é reinvestido na prática concreta, embora integre outros conhecimentos cuja origem lhe é externa, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento de competências e atitudes de auto-formação que permitam a continuidade da interacção entre a acção e a reflexão (Darling-Hammond, 1999).

Alguns autores propõem mesmo uma reestruturação e uma reculturação das próprias universidades e de outras organizações com responsabilidade nessas parcerias. Para além da diversificação e estruturação de programas de formação inicial e em serviço, creditados e não creditados, centrados nas necessidades de professores, de escolas e de redes educativas

e do desenvolvimento colaborativo da investigação, aponta-se para a constituição de uma cultura de inovação e interdependência, onde os próprios currículos de formação são objecto de reestruturação e onde se estabelecem projectos de formação, investigação e intervenção/inovação com outras instituições (Arends, 1990). Assim, as universidades deverão desenvolver uma diversidade de competências que lhes permitam envolver-se em processos de colaboração negociados, flexíveis e adaptados às necessidades dos vários níveis do sistema educativo com que se envolvem.

Fullan (1993), no que respeita às Faculdades de Educação, apela para a coerência/isomorfismo entre as suas práticas e os modelos de escola e de professor que defende, propondo que se comprometam a formar professores como agentes de desenvolvimento e que promovam o seu próprio desenvolvimento contínuo, pela inovação, pesquisa, colaboração interna - entre elementos do "staff" e com os próprios alunos - e externa - ao nível local, regional, inter-regional, nacional e internacional -, e avaliação.

Em Portugal, a situação é diversificada, coexistindo situações de formação coordenadas por associações de escola e associações profissionais - centros de formação e centros de recursos, com o apoio de consultores e formadores (alguns deles externos e de origem universitária), na concepção, concretização e avaliação de processos de formação contínua. A par destas situações, organizaram-se projectos e programas coordenados por universidades e pelos politécnicos, quer para formação inicial, quer para formação contínua, bem como situações de coordenação mista, com a criação de redes locais, regionais e nacionais. Proliferam, na formação contínua, programas de investigação-acção e investigação-formação e estabelecem-se parcerias de supervisão de estágios e de formação de orientadores de estágio, para a formação inicial (para já não falar de programas e projectos coordenados por órgãos centrais e regionais do Ministério da Educação).

No que respeita às relações a estabelecer nessas parcerias importa perspectivar, tal como aconteceu no presente trabalho, a relação directa entre formador e professores, mas também o tipo de estruturas que organizaram essas interacções. A este propósito, Day (1999, p. 156) faz referência a diversos modelos de parcerias acreditadas - nomeadamente a solicitações directas das escolas às universidades para a elaboração de cursos, que respondam a necessidades específicas -; a solicitações às universidades, por um consórcio

(por exemplo, em Portugal os centros de formação de professores), para que providenciem um serviço escolhido a partir de um pacote de oferta; a organização de cursos e a sua oferta creditada pelas universidades (o caso das Actividades de Integração e o DUECE – primeira fase); a atribuição de equivalências a aprendizagens prévias, pelas universidades; a formação de um contrato entre universidades e escolas para maximizar o uso de recursos disponíveis -, e de situações não creditadas, embora contratualizadas, de parcerias para uma aprendizagem baseada na indagação, ocorridas fora e dentro das escolas (o caso do IRA, e a 2ª fase do caso do DUECE, já não inserido dentro desse programa de formação).

As modalidades de estabelecimento de parcerias mais alargadas entre universidade e escolas, ou mais restritas entre formador e escola, são referidas no estudo de cada caso particular, de acordo com os tipos de ligações estabelecidas. Rudduck (1992) considera que *"o sucesso das parcerias depende do respeito por cada outro, da partilha do compromisso com princípios clarificadores e propósitos, da aceitação de uma percepção partilhada do ensino (...) do reconhecimento da lentidão da mudança"* (citado por Fullan, 1993, p.124). Parcerias que deverão assentar na aceitação da dissemelhança entre os parceiros, na satisfação mútua do auto-interesse e na capacidade suficiente de satisfazer as necessidades dos outros (Goodlad, 1988, citado por Fullan, 1991), bem como no sentido de autoria, na confiança dos parceiros acerca dos méritos dessas parcerias e no suporte real para a prossecução dessa mudança (Day, 1999).

Em relação às questões de poder, importa assumir a diferenciação e a complementaridade de papéis decorrente das competências e estatutos diferenciados dos diferentes intervenientes (Estrela, 1999), sendo importante desocultar e discutir as implicações dessa diferenciação *"é preciso que os parceiros conheçam os seus papéis e as expectativas uns dos outros"* (Bradley e col., 1994, p.242). Esta diferenciação corresponde a uma diferenciação, não rígida de poderes pelo que, em momentos diferentes, as competências específicas de cada parceiro podem adquirir uma relevância particular, que exige uma preponderância da acção desses intervenientes no contexto de trabalho. Ao formador-investigador externo cabe o papel de conselheiro em relação a instrumentos de investigação e o de consultor (Pope, 1993), sendo um "amigo crítico" (Zay e Day, 1998) e, ao mesmo tempo, suporte e desafio. Em modelos de interacção inscritos nas abordagens

críticas e onde domina o modelo do professor como intelectual crítico, isso pode passar por uma acção dos formadores universitários no sentido de apoiar a aquisição, pelos professores, de uma teoria crítica que lhes permita considerar as questões da política escolar e suas implicações. Tal não foi, como já atrás se disse, a perspectiva que dominou nos casos em estudo, onde a crítica das práticas e dos contextos era mais emergente, decorrendo de uma investigação e reflexão colaborativa entre os parceiros – professores e formadores. As teorias que se foram desenvolvendo para apoiar essa mesma crítica eram teorias construídas nessa interacção colaborativa e na interacção com as situações, mais do que adquiridas a partir de um referencial externo.

Day (1995, p.367, citado Zay e Day, 1998) propõe um modelo de parceria em que as vozes de ambos os parceiros sejam ouvidas, considerando o estabelecimento de processos de negociação e de contratos explícitos (escritos ou não), passíveis de serem revistos e que comprometam as partes com os acordos estabelecidos.

Estas questões do poder são condicionadas pela responsabilidade ao nível da concepção, desenvolvimento e avaliação dos processos/projectos. Em contextos de formação e de investigação-acção, é particularmente relevante a questão de saber se os assuntos a serem pesquisados decorrem da escola, das interrogações e problemas aí equacionados pelos seus intervenientes, ou se são levantados por entidades externas à escola. Estas situações são marcadas, à partida, por relações de poder distintas (Haggarty e Portlewaite, 1995, citados por Carter e Halsall, 1998; Tripp, citado por Henson, 1996).

Também ao nível das concepções dos processos e dos projectos, seu desenvolvimento e avaliação, se coloca a questão do grau de envolvimento e da responsabilidade dos elementos externos. Num processo que não seja inibidor da expressão individual surgem, naturalmente, conflitos de valor e de pontos de vista.

A função de avaliador pode, ainda, acentuar esses conflitos e dificultar as funções de facilitador, na medida em que os formandos podem ser relutantes em confiar e discutir as suas preocupações e dificuldades abertamente. No que respeita à avaliação, Nisbet (1979, citado por Golby e Fish, 1990, p.194) propõe uma solução pluralista: "*o avaliador não pode impôr os seus próprios valores nas escolhas que faz, nem cair em 'valores científicos neutros'. Mas também não é obrigado a seguir as linhas prescritas para ele, por outros. A*

solução está em adoptar um procedimento complexo para se ajustar à situação complexa. As escolhas do avaliador deveriam reflectir os valores de um conjunto de participantes no processo que se está a avaliar (...)".

No presente trabalho, há variações entre os casos quanto à implicação do investigador em processos de avaliação com vista à classificação e certificação, tendo esta situação sido vivida de diferentes modos pelos diferentes professores e grupos. De facto, entre os três casos em que a avaliação era traduzida numa classificação, apenas num dos grupos esta questão parece ter tido efeitos negativos na própria dinâmica da formação. Mas, a questão da avaliação não se restringe à classificação e certificação. Aliás, a avaliação, num sentido mais amplo de avaliação de formativa e de processos e não apenas de produtos, a avaliação constitui, mesmo, um dos mecanismos facilitadores de mudança em situações que se pretendem de apoio activo e continuado, por parte de um agente externo. Nestas situações, a avaliação pode ser ensejo para o diálogo e uma reflexão sistemática, funcionando o consultor como alguém que disponibiliza os seus próprios recursos de consultor, nomeadamente para recolha e análise de dados (Day, 1999, p.168).

Em situações de consultoria, definida por Stelle (1971) por uma relação de ajuda em que o consultor não tem uma responsabilidade directa no sistema (citado por Day, 1999, p.168), o consultor pode surgir com funções de formação, segurança, suporte moral, distanciamento crítico e estruturação temporal. Isso pode passar, nos casos do tempo de apoio ser circunscrito, por evitar ter um papel de “amigo crítico”, isto é, evitar engajar-se num diálogo crítico onde seja simultaneamente suporte e desafio (Day, 1999, p. 169). Neste sentido o autor coloca as seguintes hipóteses de relação entre as posturas tomadas no desempenho do papel de consultor e suas consequências:

Quadro L9 - Posturas no papel de consultor (adaptado de Day, 1999)

Consultor	Contexto	Resultado	Factores a considerar
Ouvinte	consultoria, curto prazo ênfase no suporte moral e na autonomia do professor	independência continuada	desenvolvimento da compreensão pode ser limitado fase de desenvolvimento profissional

"Amigo crítico"	consultoria de longo prazo ênfase no suporte emocional e intelectual de um outro 'igual'	interdependência a curto prazo independência a longo prazo	tempo e interactividade de suporte, sustentada, necessária à construção de confiança e credibilidade
Perito	a-contextual	1 - dependência do 'supervisor' 2- alienação do cliente	1- relevância percebida e credibilidade do consultor 2- poder percebido e autoridade do consultor

Nos casos em estudo, houve, também a este nível, diferenciação de posturas, consoante os casos e as fases de trabalho. Predominou, no entanto, a de "amigo crítico" nos casos do IRA e do DUECE e uma oscilação maior nos casos das Actividades de Integração.

Este é um tema a ser aprofundado na própria discussão de cada caso e na comparação entre os casos, pelo que remeto para aí o seu desenvolvimento.

4.4.5.4. O papel do director da escola/uma liderança alargada

Neste processo de construção de uma cultura colaborativa, o director de escola, nomeadamente no 1º ciclo do ensino básico, poderá ter um papel relevante. Segundo Nias (citado por Fullan, 1993,p.74), *"os directores são figuras centrais e poderosas nas suas escolas e mantêm o controle do desenvolvimento que aí tem lugar"*. Não se pretende fazer aqui um grande aprofundamento desta questão, por apenas dizer respeito a um dos casos em estudo. Assim, apenas na interpretação dos dados são mobilizados, com maior detalhe, elementos teóricos que foram considerados pertinentes para a sua compreensão.

Aos líderes da escola pede-se que tenham uma acção de liderança profissional (em currículo, pedagogia, organização da classe) e de liderança cultural e que desempenhem funções de promoção de uma comunidade de "care", de gestão e não tanto de ensino, bem como de "porteiro" (com abertura ao exterior ao mesmo tempo que protegendo a escola desse mesmo exterior) (Woods, 1997).

O líder é, ainda, um guardião da própria mudança, tendo um papel activo na procura de sentidos e propósitos de mudança – aceitando os riscos a ela inerentes e favorecendo processos de clarificação conjuntos -, no suporte dessas mudança. Para isso, deve aprender a influenciar e coordenar processos de mudança não lineares (Fullan, 1993,1991), abertos à

experimentação e caracterizados pela ambivalência e incerteza (Sergiovanni, 1987) –, agindo também como agente moral para transformar as escolas em lugares de liberdade (Johnston, 1994).

Embora se afirme que não há modos únicos de desempenhar essa liderança, dependendo também da interacção entre os indivíduos e as situações, surgem, com frequência, caracterizações de um líder eficaz como um líder colaborativo, atento às oportunidades, flexível e comprometido com a mudança e com um sentido de escola, focado na motivação de todos, na melhoria continuada da escola e nas relações com a comunidade, encorajador de objectivos de alto desempenho, providenciando apoio relacional e produtivo, facilitador da participação e comunicação, coerente na prática com os seus valores, fortalecedor da cultura escolar, usando os mecanismos burocráticos ao serviço da mudança cultural, da aprendizagem, da colaboração, da resolução de problemas, utilizando estratégias centrais como a clareza, a focagem, o reconhecimento e o confronto (Leitwood e Jantzi, 1990; Leithwood e Steinback, 1989; Leithwood e Montgomery, 1986; Hall e Hard, 1987, citados por Fullan, 1991; Evans, 1991).

A idealização de uma liderança alargada, partilhada, que encoraje a colegialidade e a formação de equipas efectivas para definir princípios e fins, construir projectos, planificar a acção, reflectir continuamente sobre esta e facilitar essa mudança, é defendida por muitos autores que sobre este tema têm estudado (Halsall, 1998; Fullan, 1993, 1991; Sergiovanni, 1987). Deste modo, o poder localizado nas relações, disperso e descentrado, permite que cada um “*se fortaleça a si próprio e aos outros na medida em que escolhe participar*”, sendo que “*participar na narrativa da escola é partilhar a construção auto-consciente do texto social*” (Johnston, 1994, p.129). A participação, encarada numa perspectiva ética como um direito, um dever e uma responsabilidade, poderá constituir, à medida que se for alargando e aprofundando (no sentido de formas mais paritárias de influência mútua), uma forma de real democratização da educação (Bottery, 1992)

A liderança pode ser, ainda, apoiada por terceiros, num processo continuado, que seja suporte do desenvolvimento dos professores, encorajador da reflexão e da partilha, com ganhos de confiança, expressão de ideias, sentimento de conexão e de partilha,

nomeadamente para a escola e para a sua direcção (Daresh e Playko, citados por Southworth e col., 1994).

4.4.6. A reflexão e a mudança

4.4.6.1. Concepções gerais do trabalho de formação e investigação

Dada a diversidade de acepções com que tem sido utilizado o termo reflexão e prática reflexiva, vários autores têm tentado equacionar o que há de comum entre elas e que grandes linhas de pensamento as atravessam e as diferenciam.

Em todas elas, a reflexão surge como um recuo consciente do sujeito em relação a si próprio, um recuo "meta-operativo" e metacognitivo onde se analisam, questionam e revêem dimensões do próprio sujeito e da acção, em relação, ou não, com os contextos em que se situam. Numa acepção próxima, mas talvez mais restrita, pode ser entendida como um *"inquérito sistemático da própria prática para melhorar essa prática e aprofundar a compreensão desta"* (McIntyre, 1993, pp.42-43). No presente trabalho, a reflexão é entendida na relação com o próprio sujeito e a acção, sendo esta objecto e/ou produto da reflexão, não se operando a um nível meramente conceptual - de relação entre conceitos - ou apenas com elementos dos contextos.

Defende-se, ainda, à semelhança de Valli (1992), que se acentue o valor da reflexão em programas que a desenvolvem - como aconteceu com os casos em estudo -, por contraste com outros programas que não a consideram de um modo intencional e sistemático e que, ao invés, acentuam uma perspectiva apriorística, applicativa dos conhecimentos desenvolvidos pela investigação (embora haja autores que designam, como reflexão técnica, uma utilização applicativa da teoria - por exemplo, Zeichner, 1993). Apesar dos casos estudados surgirem em contexto universitário ou na interface entre este e as escolas, não se registou uma tendência para o domínio dos conhecimentos resultantes da investigação científica. Estes apenas foram mobilizados para responder a interrogações dos próprios professores e para apoiar o desenvolvimento da reflexão e da acção, quando tal parecia pertinente e proveitoso.

Esta opção não se fez sem tensões e dilemas. No entanto, considerou-se que este poderia ser o caminho mais consonante com os propósitos de promover o desenvolvimento

de uma prática reflexiva e um conhecimento prático contextualizado e transformador. Esta valorização da reflexão não significa, no entanto, que esta seja a principal componente dos processos formativos postos em curso ou dos seus resultados, em termos de mudança dos professores, mas tão só que se trata de uma importante componente, entre outras, inseridas em dispositivos de investigação-acção colaborativa.

De acordo ainda com a autora, considera-se necessário não "endeusar" a reflexão, porque ela, só por si, é um continente vazio, podendo induzir falsos princípios e podendo ser usada mais para confirmar, do que para testar/desafiar o pensamento e a acção. Num sentido similar, Contreras (1997), baseando-se em Schön e Stenhouse, afirma que não basta identificá-la com um pensamento não rotineiro, pois devem estar presentes certas qualidades na reflexão dos professores. Este autor inclui, entre essas qualidades, a deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações, uma meditação sobre finalidades, a realização de acções práticas consistentes com finalidades e valores e a valorização argumentada de processos e consequências. Concordante com esta última afirmação, o presente trabalho aproxima-se de uma perspectiva de pensamento crítico (embora numa acepção mais abrangente que a de Zeichner, 1993, sobre reflexão crítica, pois neste pensamento crítico são integrados elementos de uma reflexão prática). Este pensamento crítico é aqui entendido como um processo sistemático de questionamento que impede a existência de certezas, implica a consciência de si próprio e dos contextos, bem como das interdependências entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Pensamento crítico que se caracteriza pela identificação e desafio de pressupostos, imaginação e exploração de alternativas de pensamento e acção, envolvendo skills analíticos e argumentativos e uma atitude de cepticismo reflexivo (Brookfield, 1987). Deste modo, os compromissos são feitos após um período de análise crítica pelo qual se justifica a relevância (em relação à situação), a prioridade (em termos de preferências e valores) e a validade (apelando a valores mais elevados ou às consequências, das possibilidades e dos julgamentos em confronto (Clayton, 1970). Os compromissos correspondem, pois, a sínteses criativas e integradoras dos argumentos e perspectivas até aí desenvolvidas, mas incluem os elementos da sua revisão e expansão (Halonen, 1985).

Alguns autores têm considerado proveitoso discriminar logo à partida vários tipos de programas orientados para a reflexão e o ensino reflexivo, servindo essa preocupação para clarificar propósitos e orientar processos de formação, mas também para clarificar e orientar a investigação e avaliação que sobre eles se faça.

No presente trabalho, optou-se por uma perspectiva genérica, na medida em que se abriu a possibilidade de uma multiplicidade de focos de pesquisa e reflexão, em função dos próprios processos de interacção e negociação com os professores envolvidos, numa perspectiva de reflexão integrada em processos de investigação-acção.

Este trabalho, ao situar-se preferencialmente numa perspectiva genérica, vai parcialmente ao encontro da posição de Valli (1992) quando esta defende que se considere uma orientação conceptual para a reflexão nos programas de formação de professores, argumentando que as diversas formas de reflexão são importantes e não devem ser negligenciadas pelo facto de se privilegiar uma delas. Esta autora não deixa, no entanto, de discriminar e de defender que se hierarquizem, em cada programa, os tipos de reflexão presentes. Utiliza, como eixos de caracterização dessa reflexão: os seus conteúdos (gestão e ensino, desempenho de ensino pessoal, preocupações de ensino, crescimento pessoal e relacional, dimensões sociais e políticas); a qualidade (desde a comparação de desempenho com guias externos, passando pelo conhecimento proposicional e contextual, por pesar diferentes pontos de vista, por ouvir a sua própria voz, até à problematização de objectivos) e o nível (de racionalidade técnica: comportamento e decisão técnica; de prática reflexiva: desde um nível de reflexão em acção, passando por um nível de reflexão deliberativa e um nível de reflexão personalística, até um nível de reflexão crítica). A sua sistematização parece-me, no entanto, problemática, sobretudo no que respeita ao sentido de nível por ela atribuído às formas de reflexão, apresentadas como se algumas fossem pré-requisito para outras.

No nosso caso, optou-se por uma categorização menos hierarquizadora à partida. Distinguiu-se entre um pensamento reflexivo e não reflexivo, incluindo neste último tipo, quer a intuição (pela qual a compreensão é imediata e não linear e o conhecimento se constrói sem recurso a interferências racionais, Ornstein, citado por Shalleross, 1998), quer um pensamento aplicativo de um conhecimento teórico prévio (nomeadamente de um

conhecimento científico, especializado e estandardizado), neste último caso numa acepção próxima do conceito de racionalidade técnica (tal como é referido por Schön, 1982). O pensamento reflexivo é, assim, entendido como uma forma de racionalidade prática e ética (embora não exclua o uso de referenciais técnicos), pelas quais se procura clarificar e questionar pressupostos, fins, contextos e /ou consequências da acção. Considera-se que estes diversos tipos de pensamento se podem combinar nas situações concretas, não rejeitando à partida nenhum deles. Para o pensamento reflexivo, discriminaram-se vários objectos/tipos/focos da reflexão - antes (para a acção), durante, após a acção, acerca da acção (sobre os contextos da acção) e sobre a reflexão/sobre si próprio. Discriminaram-se, ainda, os conteúdos utilizados e, nestes, entre os conteúdos teórico/técnicos, correspondentes a conhecimentos extrínsecos; os conteúdos práticos, relativos à acção e suas consequências; os conteúdos éticos/pessoais (os valores, os fins e outras características pessoais) e os conteúdos contextuais (categorização em parte semelhante, embora não decorrente do modelo de Handal, 1991 - apresentado por Day, 1999, p.31 -, que refere uma hierarquia de três níveis na prática reflexiva: o da acção, o das razões práticas e teóricas e o das justificações éticas, retendo deste modelo o tipo de justificações, mas distinguindo, ao contrário, entre o conceito de acção e de reflexão). Na análise da reflexão, consideraram-se, ainda, dois modos de reflexão: por um lado, uma dimensão apreciativa e, por outro lado, uma dimensão produtiva. Em ambos se integra um sentido crítico e um sentido criativo, embora na primeira domine o crítico - relativo ao reconhecimento de ambiguidades e questionamento de contradições nos contextos, na acção e nos argumentos - e, na segunda, o criativo - relativo à criação de novas vias de acção e de novas perspectivas.

4.4.6.2. Entre a reflexão na acção e a reflexão retrospectiva

Schön (1983,1987), Calderhead (1989), Zeichner (1993), entre outros, diferenciam os processos de reflexão que ocorrem durante a acção - reflexão em acção - daqueles que se debruçam sobre a acção antes ou após esta ter acontecido. Esta é, também, uma questão temporal que acentua, ora o carácter imediato, ora o carácter extensivo e sistemático da reflexão (Hatton e Smith, 1995).

Schön é, sem dúvida, uma das referências básicas ao introduzir, por oposição a uma racionalidade técnica, este conceito de *"reflexão-em-acção"*, relativo a um nível activo e consciente de pensamento - distinto de um nível mais intuitivo e tácito onde se manifesta um *"conhecer-em-acção"*, do qual não temos consciência, e que ocorre em situações de rotina. A reflexão em acção é desencadeada pela ocorrência de problemas em zonas indeterminadas da prática, situações singulares, de incerteza ou de conflito. Corresponde a *"uma conversação reflexiva com os materiais da situação"* (Schön, 1987, p.28), ocorrida no decurso da própria acção. Esta é concebida como um "experimento" não aleatório, organizada como uma espiral de estádios de: apreciação, acção, reapreciação (na qual se pode idealizar a seguinte sequência: resposta a situações de uma forma espontânea), produção de uma "surpresa", reflexão (com vista a reestruturar estratégias, perspectivas ou modos de conceptualizar o problema), experimentação (ou de um modo exploratório, sem ideias prévias, ou testando os efeitos esperados ou testando hipóteses acerca da melhor alternativa), testagem da compreensão dos fenómenos. Trata-se de um nível de experimentação não científica, com critérios próprios de avaliação, entre os quais se realçam o de resolução/não resolução de problemas, o de apreciação de efeitos inesperados e o de manutenção da pesquisa em movimento.

Outros autores, ao contrário de Schön, valorizam a reflexão retrospectiva em detrimento da reflexão-na-acção, *"é a reflexão retrospectiva que nos permite ir elaborando o significado dos nossos valores educativos a partir das nossas intenções de os realizarmos na acção"* (Contreras, 1997, p. 92). Esta reflexão retrospectiva seria, pois, necessária ao desenvolvimento do conhecimento profissional, se o considerarmos como *"uma generalização retrospectiva a partir dos quais o professor pode predizer o resultado de um certo curso de acção. (...) só quando uma generalização se deixa de aplicar à maioria das situações encontradas é que se começa a questionar e avaliar a sua utilidade"* (Elliott, 1989, p.250). Também Day refere os limites da reflexão na acção: *"há um limite ao que pode ser apreendido examinando a própria prática, enquanto se está simultaneamente engajado nela"* (1999, p.37), pelo facto de se dar pouca atenção a um possível trabalho colaborativo entre professores, num contexto de confiança. Mesmo a reflexão sobre a acção

não está livre desta crítica, sobretudo quando é feita pelo professor isolado e não em diálogo com outros, não se confrontando o seu discurso com a sua acção.

Uma análise dos dados recolhidos neste trabalho de investigação aponta para o papel central de processos de reflexão sobre a acção - e não apenas de reflexão-na-acção. Também a descrição da acção foi feita, neste trabalho, em moldes consonantes com a caracterização feita por Schön, acerca dos “experimentos”, distinguindo-se entre acção exploratória e de testagem, para além de uma acção considerada mais espontânea, sem intencionalidade investigativa e despoletada sem o apoio da reflexão. Isto indica que há alguma semelhança entre os ciclos de prática reflexiva descritos por Schön e o trabalho de investigação-acção realizado. Por outro lado, informa-nos do papel relevante da reflexão que se faz sobre a acção, com sentido retrospectivo e antecipatório, pelo que esta é uma componente do sistema de análise. Decidi, ainda, desdobrar entre, por um lado, os processos de apreciação/reapreciação - com um sentido interno, designado por reflexão - e, por outro lado, os de experimentação - com um sentido mais externo, designados de acção e de investigação. Deste modo, pretendia-se obter ganhos em flexibilidade e em compreensão de múltiplas combinatórias possíveis (nomeadamente entre reflexão e acção), considerando ao mesmo tempo os dispositivos de formação específicos, em estudo.

4.4.6.3. Entre a regulação e a transformação da acção, do próprio e dos contextos

Grimmet e col (1990) referem três perspectivas da prática reflexiva. Numa perspectiva de mediação instrumental da acção, a reflexão usa o conhecimento com um sentido aplicativo dos saberes construídos externamente, servindo para orientar a prática (semelhante ao sentido de reflexão técnica de Zeichner ou de orientação técnica, Zay e Day, 1998). Numa perspectiva de deliberação entre visões de ensino em competição, a reflexão usa o conhecimento da investigação, visto como tendencialmente eclético, para ajudar a informar-clarificar as várias alternativas de julgamento e acção, em vez de a dirigir, pelo que os professores tendem a informar-se sobre a situação, sobre si próprios, sobre a acção e sobre as suas possíveis consequências (semelhante ao sentido de Zay e Day, 1998, de orientação deliberativa). Numa perspectiva de reconstrução de experiências, através de uma reflexão crítica, o conhecimento é visto como emergente e é usado para apreender, informar

e transformar a prática, quer pela reconstrução das situações da acção, quer pela reconstrução do próprio (orientação transpessoal, Zay e Day, 1998), quer pela reconstrução dos pressupostos acerca do ensino (orientação dialéctica, Zay e Day, 1998).

Calderhead (1989), dando relevância ao produto da reflexão, propõe-nos um outro eixo de análise, que distingue entre uma reflexão que visa a eficiência, a compreensão e a emancipação. Apesar destas formulações não serem equivalentes, sendo as de Calderhead mais focalizadas no produto, enquanto as de Grimmet e Zeichner são mais agregativas e centradas nas fontes e funções do conhecimento, todas têm em comum uma preocupação em apreender as finalidades da reflexão. No trabalho que aqui se apresenta, esta ideia foi retida, embora não adstrita apenas aos processos reflexivos, mas ao processo de investigação-acção e investigação-formação. Esta opção decorre, por um lado, de se considerar este último âmbito (mais alargado) como aquele que foi identificado como sendo a unidade de intervenção em estudo. Por outro lado, as formulações de Calderhead e de Grimmet têm similaridades com os significados atribuídos pelos professores e por mim às expectativas e objectivos deste tipo de processos.

Deste modo, elaborou-se uma categorização que integra estas diversas preocupações (os dados, as unidades de estudo e os referenciais teóricos), considerando como finalidades da investigação-acção: orientar a acção do professor, visando a sua eficiência e regulação, pela resolução de problemas, operacionalização e prossecução de valores e de fins; informar a prática, visando a regulação, produção ou transferência de saberes sobre as situações, sobre o próprio e sobre a acção; transformar as práticas e os seus fins, o próprio e os seus valores e contextos.

A valorização destes referenciais na análise dos dados permitiu estudar a inter-relação entre esta dimensão e outras em estudo, que iam parecendo significativas nos dados a estudar.

4.4.6.4. Entre uma orientação por problemas e a operacionalização e revisão de princípios

Schön fala-nos da indagação dos professores como uma indagação artística, desenvolvendo-se no exercício da prática, despoletada por problemas, situações ambíguas,

imprevistas, geradoras de incerteza, sendo simultaneamente busca e manifestação, acção e conceptualização. Trata-se de uma acção melhorada na própria acção. Também Dewey (1933) refere que, neste tipo de situações, que contêm uma dificuldade ou perplexidade, uma das saídas é a da reflexão (para além de outras, como o desvalorizar a importância do desfasamento, o evitar a situação e usar a imaginação). Entende a reflexão como uma procura racional, consciente, continuada e consequente, de soluções, descrita por um ciclo de: sugestão (identificação de uma possível solução em relação à qual se hesita); intelectualização do problema enquanto tal; elaboração de hipóteses de solução, testadas com mais observações; raciocínio (elaboração maior de uma ideia conducente à decisão e julgamento); testagem de hipóteses na acção, aberta ou imaginativa.

Num outro sentido, Stenhouse (1981, 1996) fala-nos da acção do professor como actividade investigativa, acentuando o trabalho analítico e sistemático de operacionalização prática de disposições, de ideias educativas, de princípios pedagógicos, de revisão da acção à luz desses modelos e de revisão desses modelos à luz da própria acção. Stenhouse advoga que a tradução desses princípios em estratégias de acção seja feita pelos professores, em função das suas experiências específicas. Elliott (1989) retém esta ideia de adaptação dos princípios às situações particulares, de Stenhouse, embora essa adaptação não signifique uma formulação de princípios, prévia à própria prática, sendo, isso sim, necessária uma reflexão retrospectiva sobre a acção desenvolvida e suas consequências, para construção e explicitação, pelos próprios, das suas teorias de acção. Também não significa que não se parta do diagnóstico de problemas. No entanto, este autor nem sempre advogou uma lógica de contextualização, sendo ele próprio a descrever situações em que pretendeu uma aplicação de estratégias como regras de acção para todos os professores envolvidos (no “Humanities Curriculum Project”, Elliott, 1991).

No trabalho em estudo, ambas as dimensões foram trabalhadas, havendo professores que privilegiaram, como ponto de partida, a ideia de traduzir princípios práticos e finalidades em formas concretas de acção (à semelhança das propostas de Stenhouse) e outros que partiam da análise de situações problemáticas (à semelhança das propostas de Dewey, Schön, Rudduck), para as compreender e transformar. Em todos eles, havia, ainda, em diferentes momentos do percurso de investigação-acção, o reconhecimento de problemas, se

se entender por problema um desvio entre um real e um ideal (embora nem sempre esse fosse o ponto de partida para a definição dos seus projectos). Em todos eles, houve uma reflexão nos contextos específicos para, em função destes, fazer evoluir a acção, sendo importantes, em todos, atitudes de abertura, responsabilidade e empenhamento (Dewey, 1933). Mobiliza-se, para tal, uma reflexão na acção, uma reflexão antecipatória da acção e uma reflexão retrospectiva. Procurou-se, então, perceber as interacções entre estes diferentes pontos de partida, os processos de mudança que, a partir daí, se privilegiaram, e as mudanças que, ao longo e após os projectos, ocorreram e permaneceram, bem como as interacções entre os diferentes sub-projectos dentro de um mesmo projecto. Também no estudo comparativo entre projectos, estes parâmetros foram equacionados, embora organizados de modo diferente, tendo em conta o aprofundamento da complexidade.

4.4.6.5. Entre a emancipação psicológica e a emancipação social

Uma das críticas feita ao trabalho de Schön respeita à sua centração em práticas individuais, negligenciando o exame e a mudança das condições de ensino (Liston e Zeichner, 1991). No entanto, outros autores defendem-no, considerando que este alarga a atenção ao contexto mais amplo de ensino (Gilroy, 1993). A mesma crítica se tem feito à concepção de Stenhouse relativa aos professores como investigadores, considerando que nesta se perspectiva mais uma libertação psicológica e não social, e não se exploram as situações institucionais em que o trabalho se insere (Lawn, 1989; Kemmis, 1989, citado também por Contreras, 1997). Elliott (1990, citado por Contreras, 1997), no entanto, não concorda com estas críticas e considera que todo o processo de reflexão sobre a prática integra, para além de uma autocritica, uma crítica mais ampla, *“segundo a minha experiência os professores sempre podem desenvolver a crítica aos macro-contextos das suas práticas, no processo de desenvolvimento e comprovação reflexiva das suas teorias práticas (1990, p.123)”*. É nesta última perspectiva que me situo, tendo verificado, no entanto, que o sentido de crítica aos contextos mais alargados se pode diluir grandemente, mesmo quando os conteúdos éticos são mobilizados na reflexão, os fins educativos são questionados e se procura uma transformação da acção (e não uma mera regulação).

Também Liston e Zeichner, embora admitindo que essa reflexão possa acontecer, receiam que, ao não estabelecer um conteúdo específico sobre as questões sociais e políticas, se possam desenvolver processos contrários aos próprios ideais de emancipação e justiça.

Um modo de equacionar esta orientação para a emancipação e justiça pode passar pela teorização da própria prática, a partir da análise abstracta, do estudo de ideais teóricos e da análise das tensões entre diferentes escolas de pensamento, permitindo abrir um grande leque de possibilidades de futuro (McIntyre, 1993). Num sentido mais restrito, este trabalho intelectual pode significar a utilização de uma teoria crítica superadora das limitações da reflexão (considerando que esta reflexão pode ser insuficiente para entender os elementos que condicionam a prática profissional de que não se tenha consciência), ao tornar problemáticos os pressupostos em que se sustentam os discursos (exemplo de Gore, 1993, que utiliza uma teoria “feminista” na análise de situações de formação). Pode, ainda, significar a transformação social por uma acção activa de participação em movimentos sociais mais amplos, *"conectando o ensino escolar com movimentos sociais mais amplos os professores podem começar a redefinir a importância da luta pedagógica, e ao fazê-lo estão a pôr as bases para lutar por formas de autoridade emancipadora que sirvam de fundamento para o estabelecimento da liberdade e da justiça"* (Giroux, 1986, citado por Contreras, 1997, p.119). Parece, no entanto, pouco provável que seja possível contar com uma base teórica firme, clarividente das contradições, considerada igualmente válida e pertinente para todos. Corre-se, também, o risco de uma acção de imposição de uma teoria, sendo esta contrária aos próprios ideais de emancipação (entendida como uma autonomização e libertação de constrangimentos externos e pessoais, embora apenas seja possível uma libertação relativa, através de uma consciência crítica desses condicionalismos), não sendo, por outro lado, desejável uma libertação que signifique a negação de um conhecimento e de uma acção socialmente, culturalmente e historicamente contextualizados.

A ideia do professor como um intelectual crítico, que desenvolve um conhecimento sobre o ensino que lhe permite reconhecer e questionar a sua natureza socialmente construída e que lhe permite analisar as possibilidades de transformação implícitas no

contexto social das aulas e do ensino (Contreras, 1997, p.117) é uma utopia para a qual se poderá tender, segundo Smith (1991, citado por Contreras, 1997) através da reflexão crítica - pela confrontação do próprio com suas práticas, seus valores e condições sociais que as geram e sustentam. Deste modo, é possível questionar as visões acríticas, as rotinas, as tradições e libertar-nos das formas de coerção que lhe são subjacentes. Desta visão, retém-se a importância atribuída aos processos de reflexão crítica. Preconiza-se que, em diálogo ou não com os seus pares e outros interlocutores, seja opção do próprio professor decidir pelos princípios e teorias a utilizar, pelas práticas alternativas a considerar e por uma acção de transformação social mais ou menos alargada. Deste modo, pretende evitar-se que se transforme esse processo transformador num processo de imposição ideológica dos próprios críticos. É preciso não ignorar a diversidade de posições ideológicas e de interesses dos professores e considerar que todo o conhecimento é problemático e parcial, sendo importante favorecer o seu confronto e diálogo e problematizar o carácter contextualizado e parcial do conhecimento. Tal poderá ser favorecido se a reflexão (não a restringindo a um sentido de reflexão crítica) for feita num contexto investigativo e colaborativo. Esta última posição foi aquela que foi defendida nos dispositivos de formação, tendo esta permitido que, frequentemente, dominasse uma orientação para uma transformação da acção num contexto de sala de aula e condicionado o desenvolvimento do professor como profissional reflexivo.

4.4.6.6. Entre a reflexão apreciativa e produtiva

Privilegiar uma relação recursiva entre reflexão e acção remete-nos para uma prática reflexiva como *"um empreendimento crítico e criativo. Crítico porque supõe uma crítica das componentes ideologicamente distorcidas das auto-compreensões dos docentes à luz das suas reflexões sobre a experiência. Criativo porque ao tentar resolver os problemas das suas auto-compreensões, os professores desenvolvem novos modos de entender a relação entre os valores educativos e sua prática"* (Elliott, 1991, citado por Contreras, 1997, p.109). Entende-se, pois, que estas dimensões ocorrem em simultâneo e devem ser analisadas não como fins mas, tendo em conta as suas funções nos contextos específicos, como *"estratégias de atenção"* (Fryer, 1996, p.50). A diferença é, sobretudo, de grau e ênfase, não se podendo distinguir claramente, pela similaridade de propósitos e de direcção.

Também porque em todo o pensamento complexo (pensamento contextualizado, auto-correctivo e auto-consciente dos seus pressupostos e implicações, bem como das razões e evidências em que se apoiam as suas conclusões, segundo Lipman, 1991) implica tanto um pensamento crítico como criativo. Não há pensamento crítico sem uma base de juízo criativo nem um pensamento criativo sem uma base de juízo crítico, ambos compostos por elementos similares organizados de forma distinta. Num pensamento complexo, estão envolvidas uma avaliação da qualidade e uma produção da novidade, sendo frequente que um pensamento qualitativamente muito criativo seja, em simultâneo, um pensamento qualitativamente muito crítico (Lipman, 1991; Marzano e col., 1988).

No trabalho que aqui se apresenta, começou por se fazer esta distinção entre reflexão crítica e criativa optando-se, posteriormente, por distinguir, com base nos argumentos anteriormente apresentados, entre uma reflexão apreciativa e produtiva. Enfatizou-se, assim, mais o tipo de produto esperado - orientado para a análise crítica do processo, pelo reconhecimento, neste, de ambiguidades e questionamento de contradições, ou orientado para a produção de resultados, pela criação de novas perspectivas e vias de acção (por associação com o pensamento algorítmico e heurístico, segundo Lipman, 1991), embora se vise, em cada tipo de produto, a sua qualidade crítica e criativa. Esta era, também, uma distinção de difícil operacionalização, pelo que se optou por a contornar.

Talvez falte dar um passo que distinga, por um lado, uma reflexão deliberativa e dialógica e, por outro lado, uma reflexão dialéctica (Paul, 1984, citado por Marzano, 1988) para distinguir as situações em que a reflexão se faz por um diálogo entre alternativas (de pontos de vista e de acções), das que se fazem pela crítica de cada uma delas à luz de outros critérios, nomeadamente éticos. A dificuldade conceptual em discriminar entre estes dois modos de reflexão deve-se, por um lado, à interferência da designação de "*reflexão crítica*", dada a diversidade de conceitos que aí se escondem. Esta pode surgir com um sentido emancipatório, utilizando critérios éticos, de problematização dos próprios fins, conteúdos e contextos (Zeichner, 1993; Grimmet 1990, citados por Zay e Day, 1998; Hatton e Smith, 1995), sentido atribuído por alguns autores à designação de reflexão dialéctica (Zay e Day, 1998) e que, ao enfatizar os fins e os contextos, parece não dar conta da utilização desses mesmos critérios éticos também sobre os meios, sobre os processos, negligenciando-se,

possivelmente, uma importante dimensão pela qual se pode operar a emancipação. A esta definição escapa, ainda, um outro sentido do pensamento dialéctico (Zay e Day, 1998; Paul, citado por Marzano, 1988), de criação de uma nova síntese em níveis qualitativos superiores, após testar as forças e fraquezas de diferentes pontos de vista, pelo uso de critérios avaliativos. Esta definição poderá facilitar a distinção em relação a um pensamento deliberativo e dialógico (Hatton e Smith, 1995; Valli, 1992; Paul, citado por Marzano, 1988), de exploração de diferentes alternativas, pesando diferentes pontos de vista ou padrões de referência, sem que a nova ordem corresponda a um nível qualitativo superior. A reflexão crítica pode, no entanto, ela própria ter um sentido mais amplo (Brookfield, 1987), associada ao pensamento complexo na sua acepção dialógica, multiangular e auto-correctiva, de pensamento não egocêntrico, não absolutista, sensível aos contextos, estimulado pelo problemático, tendente para a unidade e coerência e inteligibilidade e para um amplo campo de aplicabilidade, regido por critérios diversos, não necessariamente de ordem ética: meta-critérios como a veracidade, força, julgamento, coerência, consistência; mega-critérios como verdade, correcção, bondade, beleza (Lipman, 1991). Mas, aqui, passa a não ser clara a distinção entre uma reflexão deliberativa e dialógica e uma reflexão dialéctica, estando ambas incluídas num pensamento complexo. A dificuldade de discriminação sentida talvez se deva, ainda e sobretudo, a dificuldades de operacionalizar os conceitos a partir dos dados disponíveis. Tentou-se, mesmo assim, apreender o sentido qualitativo de um pensamento complexo, distinguindo entre pensamento não reflexivo e pensamento reflexivo. Só neste último é que surgem categorizações que distinguem entre um pensamento produtivo e apreciativo, pelo que estas se associariam, no estudo, a um pensamento mais complexo, podendo ambos ter um sentido deliberativo e dialéctico.

Por outro lado, das distinções entre o pensamento crítico e criativo, integrados no pensamento complexo, feitas por Lipman (1991), retivemos a distinção entre um pensamento analítico e um pensamento holístico. Watzlawick (1978) também refere a presença de duas linguagens distintas, uma de síntese, metafórica, analógica, holística, organizada por imagens, outra lógica, digital, analítica, definicional, literal.

Uma das questões, que a este propósito se coloca, é a de saber até que ponto o conhecimento declarativo pode ser uma expressão do conhecimento holístico ou até que

ponto se trata de linguagens que coexistem ao mesmo nível, de um modo dialógico, por forma a se constituírem como conhecimento complexo (integrada nesta, surge a questão de saber se estas duas linguagens se mantêm isoladas ou são interdependentes). Entendidas como componentes de um pensamento complexo, podem ser consideradas relações dialógicas de contornos múltiplos, que vão desde a sua coexistência contraditória à sua relação complementar e mesmo integradora (podendo a síntese decorrer da análise por recombinação das partes; o conhecimento declarativo ser expressão do conhecimento holístico, etc)

4.4.6.7. A relação entre a reflexão e outros processos de mudança

Muitos autores, como já atrás se disse, consideram a reflexão como um processo complexo que não se reduz a processos internos de apreciação-reapreciação (Schön, 1983), intelectualização de problemas, elaboração de hipóteses e raciocínio de decisão e de julgamento (Dewey, 1933) e que integram componentes de observação e acção, dimensões de interacção com os contextos exteriores ao indivíduo.

Louden (1992) apresenta-nos uma tipologia de formas de organização da reflexão, constituindo estas um compósito de processos internos e de interacção mais directa com os contextos externos - formas espontâneas, formas de indagação (“inquiry”), formas de tentativa e erro (“replay” e “rehearsal”) e formas de introspecção.

Edwards e Brunton (1993), partem do modelo da teoria de Vigotsky, tal como é equacionado por Harré (1983), para apresentar um modelo de reflexão cíclico que enfatiza a importância do diálogo em diferentes contextos e níveis do processo de aprendizagem, ajudando o prático a ter controle sobre o seu próprio desenvolvimento. Também aqui se distingue entre um plano inter-mental e social e um plano intra-mental e pessoal. A sequência inicia-se pelo estabelecimento de objectivos - um processo social onde se desenvolve uma reflexão sobre as possibilidades, antecipatória da acção. Esta fase é seguida por uma outra de reconstrução, onde dominam processos intra-mentais de reflexão na acção. A esta, seguir-se-iam processos de interiorização intra-mentais, mobilizadores de uma reflexão sobre a acção, por sua vez dando de novo lugar a uma reflexão sobre a acção e sobre as possibilidades, a um nível inter-mental e público.

Griffith e Tamm (1991, citados por Day, 1993) apresentam também um modelo de prática reflexiva, organizado em cinco níveis, alguns dos quais são fundamentalmente internos, outros mais externos: reacção rápida (intuitiva, imediata); paragem (pausa rápida para pensar); revisão-reavaliação (exigindo um tempo mais dilatado de horas ou dias); investigação (processo focado, sistemático, podendo levar semanas ou meses) e re teorização e reformulação (processo abstracto, rigorosamente e claramente formulado, processado ao longo de meses e anos). Também Schratz (1992, citado por Gilroy, 1993) considera a reflexão como uma espécie de prática de investigação.

No trabalho que aqui se apresenta, pareceu importante perceber como as componentes mais internas ao indivíduo, de um pensamento reflexivo e não reflexivo, se cruzavam com outras mais directamente observáveis (como é o caso dos processos de colaboração, investigação instrumentalizada e acção educativa), não as fazendo coincidir numa única designação de prática reflexiva, de modo a não simplificar aquilo que parecia ser complexo e variado.

4.4.7. O conhecimento dos professores e a sua mudança

4.4.7.1. Para um conhecimento prático integrador

Em primeiro lugar, é fundamental estabelecer uma distinção entre um conhecimento formal/teórico e um conhecimento prático (Elbaz, 1990, 1988). O primeiro, adquirido em contextos de formação tradicional, corresponde ao corpo de conhecimentos científicos e técnicos desenvolvido num contexto distinto do da prática. O segundo, sendo dirigido para a prática, é adquirido como consequência da experiência de ensino, pela prática e pelo confronto de experiências (Pacheco e Flores, 1999, p.29) e pela mobilização de um pensamento intuitivo, não reflexivo, mas também de um pensamento reflexivo, nos seus níveis práticos e críticos (Zeichner e Liston, 1987). Elbaz (1990) caracteriza o conhecimento prático como um conhecimento tácito (embora passível de ser descrito), não linear, dialéctico, saindo dos cânones dos modelos de tomada de decisão e resolução de problemas, um conhecimento holístico, altamente integrado e contextualizado, um conhecimento onde se revela uma dimensão moral, crítica, pessoal, um conhecimento substantivo na medida em que reporta a várias áreas de conteúdo, um conhecimento parcialmente organizado e

padronizado. Nesta definição, reconhece-se um tipo de linguagem metafórica (Watzlawick, 1978), onde *"uma imagem do mundo é a mais compreensiva e complexa síntese de miríades de experiências, convicções, influências e sua interpretação, das valorizações e significações dadas aos objectos de percepção (...) é um padrão de padrões, uma interpretação de interpretações (...)"* (pp. 33-34). Isto não significa, no entanto, que o conhecimento prático se organize apenas numa linguagem metafórica. Calderhead (1988), esclarecendo-nos acerca dos diferentes níveis de abstracção do conceito de imagem, com que descreve o conhecimento do prático, define-a como um repertório de modelos influentes, casos, tipificações e incidentes que surgem como exemplos, guias de acção, metáforas.

Num sentido mais restrito, Adelman (1989), com base em Schwab (1969), remete-nos, também, para o nível prático e crítico da reflexão (Zeichner e Liston, 1987), onde é equacionada a desejabilidade/relevância ética da prática e se equacionam as consequências éticas da acção. Trata-se de uma *"ética prática"*, cuja qualidade depende do trabalho de teorização, onde se organizam relações entre valores, acções e consequências, em relação com os contextos. Propõem como processo a privilegiar o da investigação-acção, onde os práticos colaboram e reflectem sobre os diferentes contextos das suas classes e escolas, clarificam as suas categorias de análise e teorizam acerca das relações entre essas categorias, partindo dos dados recolhidos nos seus mundos sociais. Connelly e Clandinin propõem o conceito de *"conhecimento prático pessoal"*, composto por *"conteúdos experienciais como a filosofia pessoal, ritual, imagem e unidade narrativa"* (1984, p.147), enfatizando como componentes essenciais os aspectos cognitivos e afectivos do pensamento, a história biográfica do professor e as acções práticas (1986). Deste modo, preconizam o desenvolvimento de estudos que combinem estas componentes, orientados para as narrativas e enfatizando os aspectos cognitivos e afectivos da acção (1986). Também num sentido integrador, Handal (1991, citado por Day, 1999, atrás referido no ponto 4.4.6.1.) apresenta um modelo de prática reflexiva cujos níveis de reflexão, reportando-se a componentes de uma teoria prática, invocam razões baseadas na teoria, razões baseadas na prática e justificações éticas.

No presente trabalho, no que respeita ao desenvolvimento das situações de formação, privilegiou-se a racionalidade prática sobre a técnica e, nesta, o conhecimento prático dos professores. Um conhecimento prático, no entanto, emergente e transformado pela pesquisa sistemática, pela mobilização e integração de saberes de origens diversas (alguns dos quais poderão não ser decorrentes de uma experiência directa). A construção desse conhecimento foi apoiada por terceiros, nomeadamente pela formadora, que se constituiu como elemento simultaneamente de suporte e de desafio, orientando esse pensamento, conhecimento e acção para um conhecimento de qualidade. Deste modo, demarca-se de uma perspectiva "craft" de formação que esteja assente apenas num saber intuitivo ou na sua explicitação. Orienta-se, isso sim, por uma perspectiva reflexiva e transformadora, para a indagação e para a transformação da acção (Zeichner, 1983). No que respeita aos estudos de caso e aos sistemas de análise utilizados, e no sentido de apreender a mudança que ia acontecendo, foi necessário considerar todo um conjunto de componentes de conhecimento prático e ético, pensamento e acção, onde se integram as dimensões cognitivas, afectivas e operativas. Tentou-se, no entanto, não perder o todo, reconstituindo numa nova história as histórias contadas pelos próprios professores - as histórias dos seus percursos e das suas produções.

4.4.7.2. Os conteúdos e as formas de conhecimento

Connelly e Clandinin (1986) salientam os pontos de confluência e de separação entre os conceitos e os problemas estudados por diversos autores - Halkes e Deijkers; Marland; Pope e Scott; Olson; Munby; Bussis e col; Janesick; Larsson; Lampert; Elbaz; Connelly/Clandinin - referindo que, se a maioria se foca em aspectos particulares do conteúdo do conhecimento dos professores, apenas alguns se preocupam com a implementação e acção e apenas três procuram mapear a forma e composição do conhecimento - Elbaz, Janesick e Connelly e Clandinin.

Elbaz (1986) distingue entre um conhecimento processual e um conhecimento declarativo, correspondendo o primeiro aos saberes-fazer processuais que permitem a aplicação das representações internas - conceitos e suas relações -, que constituem o conhecimento declarativo. Estas duas formas de conhecimento combinar-se-iam em termos

estruturais. No conhecimento prático, composto estruturalmente por estas duas formas de conhecimento, seria ainda possível discriminar diversos conteúdos. No que respeita aos conteúdos, a autora distingue entre um conhecimento disciplinar dos assuntos a ensinar; um conhecimento pedagógico dos princípios de ensino e um conhecimento contextual. Shulman (1984; 1987; 1994) distingue, ao nível dos conteúdos, entre um conhecimento de matérias, um conhecimento pedagógico (de representação, transmissão e aprendizagem dessas matérias) e um conhecimento curricular. No que respeita às formas do conhecimento, distingue entre um conhecimento proposicional de regras (teorias, técnicas e valores), um conhecimento de casos gerais e um conhecimento estratégico de aplicação de regras a casos particulares. O mesmo autor, em 1986 (citado por Peterson e Comeaux, 1989) faz referências a três tipos de conhecimento - declarativo, processual e metacognitivo - e a sete domínios de conhecimento do professor. O quadro seguinte dá conta destas categorizações e das de outros autores que estudaram estas questões e que apoiaram a fundamentação e as análises efectuadas no trabalho de investigação que agora se apresenta:

Quadro I. 10 - Conhecimento do professor

Autores, datas	Conteúdos	Formas de conhecimento
Elbaz, 1986	disciplinar/de assuntos pedagógico/princípios contextual	processual declarativo
Connelly e Clandinin, 1986	conhecimento prático pessoal:	filosofia pessoal; ritual; imagem; unidade narrativa-história
Calderhead, 1988	self assuntos crianças curricular métodos de ensino	concepções sobre aprender a ensinar processos metacognitivos conhecimento prático bases de conhecimento
Shulman, 1986 1984, 1987, 1994	matérias: conteúdos/didáctico pedagógico: geral fins e valores educacionais curricular aprendentes contextos educacionais	processual/declarativo/metacognitivo proposicional, de regras/de casos/ estratégico

Anderson, 1983, citado por Peterson e Comeaux, 1989 e por Winitsky e Kauchak, 1995		aquisição de conhecimento declarativo desenvolvimento/aquisição de procedimentos afinamento de procedimentos em produção
Eraut, 1988 Eraut 1996, citado por Day, 1999, p.54	de pessoas de situações de prática educacional áreas de conhecimento: de assuntos/ de educação/ de situação/ de sociedade contexto de uso: da classe, relacionado com a classe, de gestão, outros papéis profissionais	nível conceptual (valores, princípios, regras) processual de controle (autoconsciência metacognitiva, auto-gestão do tempo)
Colton e Sparks Langer, 1993	assuntos, alunos, pedagógico, contextos	valores/perspectivas, scripts/estratégias
Marzano, 1988	auto-conhecimento	declarativo procedural condicional
Schön, 1987, citado por Sparks-Langer e Colton, 1992		sistema apreciativo: teorias práticas, conhecimento e valores

Com base nos dados dos casos em estudo e com base nestes referenciais teóricos optou-se por uma organização de conteúdos semelhante à de Calderhead (1988), embora com pequenas alterações:

Quadro I. 11- Conteúdos de conhecimento

Calderhead	conteúdos do conhecimento, nesta investigação
"self"	pessoais (saberes do próprio sobre suas competências, valores, estratégias cognitivas, personalidade...)
assuntos	assuntos-matérias disciplinares (relativos a temas, conteúdos disciplinares)
crianças	contextos particulares (inclui saberes sobre alunos, escola e comunidade com que se interage directamente)
curricular	contextos gerais (inclui conhecimento sobre programas e sobre o sistema educativo em geral)
métodos de ensino	pedagógicos gerais (de organização e desenvolvimento curricular)e específicos (de didáctica específica)
	investigativo

Os projectos desenvolvidos centraram-se sobretudo nos conteúdos pedagógicos gerais e nos contextos particulares, nomeadamente na sala de aula e nos alunos. Apesar deste ser o foco predominante dos projectos, não significa que outros conteúdos não tenham sido importantes, nomeadamente os conteúdos mais gerais, tais como os relativos à reforma educativa em curso, nesse momento - sobretudo no projecto IRA e no primeiro grupo das Actividades de Integração -, as matérias específicas, nomeadamente nos grupos homogéneos quanto as áreas de ensino, sobretudo o primeiro grupo das Actividade de Integração. O próprio professor foi também objecto frequente de análise, quer nas fases iniciais de definição dos projectos, quer nas fases subsequentes de pesquisa, nomeadamente em etapas de observação e de análise das próprias produções e desempenhos e em etapas finais de apresentação dos relatórios e de entrevistas de "follow up".

Embora no processo investigativo os conteúdos fossem centrais, na medida em que este ocorreu para o aprofundamento das problemáticas específicas, também o modo como esses processos investigativos se desenharam e as metodologias utilizadas foram

determinantes para o desenvolvimento do professor, promovendo preferencialmente certas formas, relativamente a outras.

Considerando as referências sobre conteúdos e formas de conhecimento, foi possível, através de um método misto e evolutivo de análise, construir um sistema sobre áreas de mudança individual que distinguisse entre mudanças de conhecimento (núcleo de referências do sujeito), de pensamento (processo dinâmico, cujo conteúdo é o conhecimento) e de acção. As áreas de conhecimento integram não apenas o domínio cognitivo, mas também o operativo (relativo à acção) e o afectivo, num sentido amplo de conhecimento, conjugados da seguinte forma:

- área informativa (saberes sempre declarativos acerca dos contextos e das consequências da acção)
- área operativa: saber processual (tácito) e saber procedimental (declarativo sobre processos)
- área valorativa: composta por valores (considerados como critérios preferenciais, normativos, orientadores de juízo crítico e prescritivos de decisões) e processos a eles directamente associados. Esta área foi desdobrada em manifestações de adesão (onde se destacam as componentes cognitivas e afectivas), conceptualização de valores (onde se destaca a dimensão cognitiva) e comprometimento (onde se destaca a dimensão afectiva, volitiva e operativa). As dimensões atitudinais e motivacionais foram associadas a esta área pelas frequentes associações teóricas encontradas, nomeadamente nas concepções existenciais de moralidade, que enfatizam os aspectos decisoriais e volitivos (Hill, 1974) e nas concepções subjectivas de valor, que dão relevo aos aspectos preferenciais e propositivos (Mayor, Rodriguez e Seoane, 1989). Destacam-se aqui as atitudes relativas à investigação, suas finalidades, seus processos e seu resultados (potenciais e reais). A predisposição investigativa constituiu uma dimensão de aprofundamento, utilizada no estudo comparativo entre casos e que enfatiza a componente conativa da atitude e a consistência com a acção (Trindade, 1996, p.25)

Considerou-se, ainda, uma área emocional, para apreender mudanças nas dimensões do eu, mais ou menos pontuais, que não são apreendidas pelas restantes áreas e onde dominam as dimensões emocionais (por exemplo, resistência à frustração, impulsividade, nível de satisfação, sentido de pertença). Consideraram-se, aqui, quer os estados de activação excitatória (e raciocínios e sentidos subjectivos associados), quer as disposições emocionais mais duráveis (como os estados de espírito), quer algumas capacidades emocionais (relativas à gestão das emoções, das motivações e das relações (Goleman, 1995). Estas são dimensões que contribuíram para o desenvolvimento do eu (Loevinger, citado por Simões, 1996, Simões, M.H., 1995), embora não se tenha pretendido fazer uma avaliação desse desenvolvimento segundo um modelo estruturalista-desenvolvimentista. De notar que houve alguma oscilação, nunca totalmente resolvida, na diferenciação (ou não) entre as dimensões valorativa e emocional, embora na maioria dos casos tenha dominado a tendência para as considerar em separado. Esta separação é, no entanto, um processo inferencial, sendo importante não perder de vista a ideia de que a cognição, a motivação, a emoção, são fenómenos que, na experiência humana, surgem normalmente fundidos, pelo que é necessário reconsiderar as *“peças em conjunto, num todo organizado”* (Lazarus e col, 1984, p.234), bem como apreender as ligações que se estabelecem entre as mudanças das diversas dimensões (Scherer, 1984) e os processos recursivos, pelos quais elas são produzidas umas pelas outras. Neste sentido se entende *“o carácter dialógico da mente”* (Overton, 1994, p.11).

A metacognição foi sobretudo apreendida ao ser desdobrada em conhecimento - sobre si próprio e sobre o processo pedagógico (Marzano, 1988) - e em pensamento reflexivo - sobre a própria reflexão, sobre a acção (retrospectiva), para a acção (antecipatória), na acção (concomitante) e acerca da acção (acerca das condições da acção, nomeadamente dos seus contextos).

Os quadros de referências anteriores apoiam, ainda, a distinção entre dois tipos de estruturação/organização do conhecimento: uma forma proposicional/analítica e uma forma holística/metafórica - semelhante às concepções de Shulman, que diferencia entre conhecimento proposicional e de casos, embora no nosso sistema o conhecimento holístico seja mais amplo do que o conhecimento de casos. Trata-se de uma aceção próxima da de

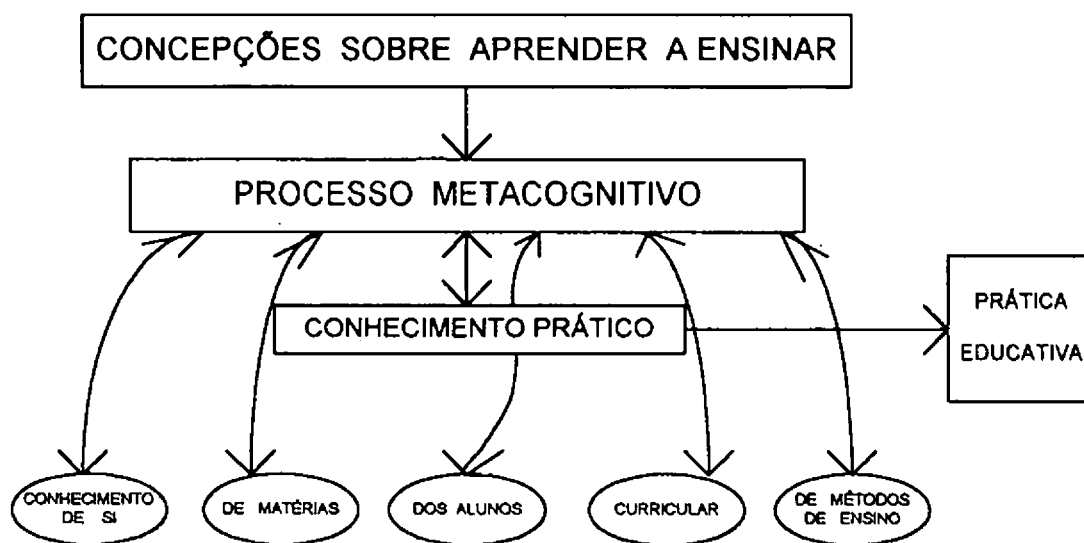
Watzlawick, atrás referida (1978), enfatizando a distinção entre padrões/configurações, por um lado, e afirmações formais e ligadas logicamente, por outro lado (Polkinghorne, 1992). Distinguimos, ainda, no que respeita às formas de conhecimento, e para o seu grau de elaboração, entre um nível de conceptualização (com teorização, explicação de relações entre factos), um nível relacional (descrição de relações entre factos) e um nível tácito (descrição de factos, de processos - Vockell, 1983, citado por Henson, 1996). Para a caracterização das formas de conhecimento, utilizou-se ainda um eixo relativo ao grau de abstracção/tipo de generalização, para distinguir entre um conhecimento contextual e um conhecimento abstracto. Por contextualização entende-se uma forma de pensamento sensível à situação, às suas “nuances” e à possibilidade do pensamento e acção poderem mudar em função de mudanças da situação, apresentando o conhecimento, daí resultante, marcas destes processos (Basseches, 1984; Calderhead, 1984; Gilligan, 1982; Lampert, 1986; Lyons, 1990; McLaughlin, 1991; Mitchell e Marland, 1989; Sutton e col., 1996). Esta preocupação com a contextualização decorre de uma perspectiva de cognição situada (Dewey, 1896, citado por Putnam e Borko, 1997), que procura entender as relações entre o conhecimento e as situações em que o conhecimento é adquirido e utilizado. No trabalho de investigação-acção, este é o modo de construção de conhecimento privilegiado. Pela investigação-acção desenvolve-se uma *“competência de, para cada momento e a cada circunstância, recolher dele toda a informação pertinente, processá-la cognitivamente, ensaiar hipóteses e consequências de curto e de longo prazo, para que, no confronto com os conhecimentos, as crenças e os valores que já detém, possa seleccionar o curso de acção que lhe pareça oferecer maiores garantias de sucesso”*, uma competência, também designada por *“conhecimento profissional não standard”* (Sá-Chaves, 1994, p.129). Na investigação-acção *“o transfert é possível na medida em que o conhecimento é fundado em múltiplos contextos”* (Putnam e Borko, 1997, p.1254), não se pretendendo, no entanto, uma generalização a todas as situações, sendo claras as referências aos casos/contextos particulares (aqui, sim, com similaridades com noções de conhecimento de casos gerais e conhecimento estratégico de aplicação de regras a casos particulares, segundo Shulman). Trata-se, assim, de um modo distinto daquele em que *“a representação abstracta do*

conhecimento pode ser aplicada a múltiplas situações" (idem). Esta última forma, no entanto, é também utilizada pelos professores e é apreendida no presente estudo.

4.4.7.3. Do implícito ao explícito: o desenvolvimento das teorias da prática

Segundo Calderhead (1988), nos processos de construção de um conhecimento prático - pela modelagem, acumulação de imagens, confronto de imagens dissonantes, adaptação dos modelos às diferentes situações -, haveria sempre uma mediação por processos intermédios, ditos metacognitivos. Estes processos metacognitivos mobilizam o conhecimento do sujeito e operam sobre as suas imagens da prática, abstraíndo, comparando, analisando e avaliando para gerar um conhecimento prático utilizável na própria acção (sobre o próprio, sobre matérias, sobre as crianças, sobre estratégias e sobre currículo). Provavelmente, são estes processos metacognitivos, subjacentes à reflexão sobre os próprios pensamentos e acções, que distinguem os professores reflexivos dos outros (Peterson e Comeaux, 1989).

Figura I. 4 - Um modelo de utilização do conhecimento no ensino (Calderhead, 1988, p.59)



O autor hipotetiza que, sobre estes processos metacognitivos, existe uma estrutura organizadora com alguma influência sobre a forma como o conhecimento é desenvolvido e utilizado – composta pelas concepções que os professores têm do processo de aprender a ensinar.

No presente trabalho, utilizou-se o conceito de concepções sobre o aprender, mas também sobre o ensinar e o investigar, usando três categorias - concepções pedagógicas, concepções sobre mudança e concepções sobre investigação. Estas concepções são entendidas como teorias da prática, implícitas, correspondendo à componente estrutural do pensamento dos professores e constituem sínteses dinâmicas de conhecimento, cuja activação tem certas recorrências, na medida em que permitem interpretar o currículo e pô-lo em prática. São teorias que se abstraem a partir de conjuntos de experiências relativas ao ensino (Marrero, 1991, citado por Marcelo Garcia, 1995, p.339), embora não emerjam destas de forma linear e sejam *"formadas e formatadas por um conjunto de antecedentes"* (Sergiovanni, 1987, p.12), tais como o conhecimento teórico (baseado na investigação), o auto-conhecimento, o conhecimento de técnicas e regras de acção e os próprios valores. Também, num sentido próximo, integrador do conhecimento formal no prático, Kettle e Sellars (1996) fazem referência a uma teoria prática, definindo-a como *"sistema individual de conhecimento, atitudes e valores, altamente individualizado e susceptível de mudança"* (p.1). Esta mudança é favorecida pela reflexão crítica sobre a teoria e pela sua adaptação à luz de novos conhecimentos e experiências, reservando-se um papel activo ao próprio aprendente, sendo tal facilitado pela sua interacção com os contextos de classe, escola e formação (p.37).

Num entendimento plural, onde se reconhece a coexistência de diversas teorias, podem caracterizar-se as teorias da prática, por contraste com teorias científicas, pelo facto de constituírem estimativas contextualizadas e pessoais, decorrendo de aprendizagens espontâneas - e não sistemáticas -, pelo predomínio do implícito sobre o explícito, pela possibilidade de incluírem a contradição e a incoerência. Estas teorias da prática e as teorias científicas têm, no entanto, aspectos comuns (sobretudo se as teorias científicas decorrerem de um processo de investigação-acção), tais como o facto de ambas constituírem a de constituírem construções mentais, elaboradas em contexto social e em relação com os saberes anteriores, passíveis de serem aplicadas ao mundo real, para resolução de problemas práticos, imediatos ou não (Rodrigo, Rodriguez, Marrero, 1993). As teorias da prática que se desenvolvem em contexto de investigação-acção podem, assim, servir tanto propósitos de explicação e previsão, como de controle (Argyris e Schön, 1974). Ao mesmo tempo, terão

mais probabilidades, pelas condições de sistematicidade em que são elaboradas/testadas, de apresentar características de maior consistência interna, conceptualização e congruência externa com a acção (aspectos considerados no estudo para analisar o desenvolvimento de teorias pessoais, pelos professores).

O potencial desenvolvimento e estudo destas características decorre da possibilidade dessas teorias da prática poderem ser utilizadas de um modo declarativo (Rodrigo, Rodriguez, Marrero, 1993; Day e col., 1996), como conhecimentos, perspectivas de acção, valores, ideias nucleares, razões (argumentos que conectam a teoria e a acção) - e, de uma forma pragmática -, como intenções (na situação), objectivos (sobre um ideal), crenças (sobre um real - Llinares Ciscar, 1992, citando também Harney, Oberg, Janesick). É possível distinguir, ainda, entre as "*teorias em acção*" - aquelas que de facto governam a acção - e as "*teorias expostas*" - aquelas de que temos consciência e que são comunicadas aos outros, podendo ou não haver incompatibilidade entre ambas e uma consciência (ou não) dessas incompatibilidades (Argyris e Schön, 1974).

Segundo Kettle e Sellars (1996), há grandes dificuldades em avaliar uma teoria prática, não podendo esta ser apreendida directamente, havendo mesmo uma consciência limitada dos próprios em relação à teoria que subjaz à sua prática (aqui entendida, pelo menos parcialmente, no sentido de uma teoria em uso). Defendem, pois, a necessidade de desenvolver uma abordagem multimétodos, que recorra à triangulação de dados, por processos de análise e reflexão pré e pós-activa, individual ou em grupo, sobre narrativas, diários, observações, entrevistas. Nestes, procurar-se-iam as suas manifestações declarativas e pragmáticas atrás referidas, mas também as representações episódicas que constituem a sua organização primeira (Calderhead, 1988b). No estudo sobre a mudança procurou analisar-se, nas entrevistas de "follow up", essas representações episódicas e essas manifestações - princípios e ideias nucleares, razões referidas para justificar as opções, conhecimentos formulados, objectivos e intenções. Os próprios professores foram confrontados, nesses "follow ups", com os seus discursos anteriores (coligidos em momentos diversos) e questionados sobre possíveis mudanças das suas teorias (usadas e/ou defendidas) para, a partir daí, inferir a evolução dessas teorias (enquanto sínteses, estruturas organizadas, nas quais confluem elementos consonantes). Nos nossos casos, a análise dos

dados produzidos pelos professores permitiram-lhes aprofundar as suas próprias teorias (explicitando-as nas suas componentes, por um lado, e facilitando, a partir daí, uma reflexão transformadora). As narrativas construídas pelos próprios professores - caso dos diários - constituíram um dos meios privilegiados para o estudo dessas teorias, pelos professores, mas também para a sua transformação, nomeadamente pela consciência que daí possa surgir acerca das inconsistências entre acção/teoria em uso e teorias expostas. Todos estes processos podem revelar as interpretações racionalizadoras, e, com estas, as teorias subjectivas sobre as relações entre a situação, a acção e os seus resultados (Huber e Mandl, 1986, citados por Llinares e Ciscar, 1992; Argyris e Schön, 1974)). Não são de desprezar, no entanto, os efeitos do próprio processo comunicativo, em que se produzem essas verbalizações. O que se apreende através dessas verbalizações é um misto de teorias em uso e de teorias expostas, embora não necessariamente expostas enquanto sínteses e estrutura organizada. As verbalizações podem constituir uma explicitação e muitas vezes uma consciencialização das teorias em uso, mas também de teorias expostas não usadas na acção, e/ou ainda um confronto assumido publicamente entre as teorias defendidas como crenças e prescrições e as acções/teorias usadas na própria acção.

Yaxley (1991, citado por Marcelo Garcia, 1995) apresenta-nos um modelo circular do processo de análise e transformação dos constructos, provocado pelos formadores, composto por seis fases: descrever - reconhecer diferenças entre as suas descrições -, explorar leituras acerca de teorias formais complementares -, compartilhar e contrastar as diferenças entre as teorias pessoais (as teorias em uso e as teorias expostas) e as mais formais, com os parceiros -, negociar no sentido de encontrar definições consensuais -, rever concepções iniciais.

Quando recuperadas na formação de conhecimentos e crenças tornar-se-iam hipoteticamente mais estáveis, menos episódicas, embora ainda flexíveis e organizadas em sistemas contextualizados de experiências semelhantes, orientadoras de acções semelhantes (Rodrigo, Rodriguez, Marrero, 1993), podendo, no entanto, manter-se as diferenças entre as teorias e a própria acção, condicionada esta também por factores externos (por exemplo, Putnam, 1991). Este e outros autores acentuam que este processo de explicitação é favorecedor de mudanças (ver exemplos de Watzlawick, 1978; Marcelo Garcia, 1995). Será

um processo favorecedor de mudanças nomeadamente quando os professores são confrontados metacognitivamente consigo próprios e com as suas dificuldades de mudança, pelo apoio de terceiros (Putnam, 1991), e quando são confrontados com hipóteses interpretativas alternativas, mediadas por conhecimentos alternativos ou por terceiros, com base em processos e em atitudes investigativas de rigor e sistematicidade (Rodrigo, Rodriguez, Marrero, 1993).

No trabalho de formação desenvolvido, a via privilegiada aproxima-se desta última, centrada na construção de alternativas de acção e de interpretação, com base em percursos de investigação-acção, mais do que orientada directamente para a consciência e revisão de teorias prévias.

Hipotetizava-se que os processos de investigação-acção sobre o processo de ensino-aprendizagem apoiassem o desenvolvimento dessas teorias sobre o ensinar, aprender (nomeadamente o aprender a ensinar) e sobre o investigar, condicionando outras mudanças de componentes diversas do conhecimento (referidas no ponto anterior), do pensamento e da acção. Procurou-se, assim, aprofundar o conhecimento sobre a mudança destas concepções e destas componentes, no estudo de cada caso-situação de formação.

Mas para além de analisar as mudanças dessas concepções mais gerais e as mudanças das componentes do conhecimento e da acção, pretendeu-se verificar se houve desenvolvimento de sistemas agregativos dessas componentes, que as organizassem no sentido de uma maior conceptualização, consistência interna e congruência com a acção. Este propósito do estudo foi-se clarificando, não apenas em função do tipo de trabalho de formação desenvolvido, onde se pretendia que as teorias implícitas fossem evoluindo à medida que iam sendo explicitadas e à medida que as práticas iam sendo analisadas e discutidas, mas também em função dos referenciais teóricos que se foram pesquisando e das análises de dados e interpretações que foram sendo feitas, nos estudos de caso. Foi sobretudo no estudo comparativo entre os casos, no entanto, que a análise do desenvolvimento de teorias pessoais e de elementos catalizadores desse desenvolvimento foi mais sistemática, apoiada em todo um trabalho prévio (embora não previsto previamente) que para tal concorreu.

4.4.7.4. Questões integradoras acerca das formas de pensamento e conhecimento desenvolvidas pelos processos de investigação-acção

Para alguns autores, as narrativas são muito mais do que um modo de relatar situações, constituindo unidades integradoras de pensamento e de acção, núcleos reais e fundamentais da experiência dos sujeitos. Bruner (1994, por exemplo, enfatiza o papel das narrativas, afirmando que nos construímos autobiograficamente na medida em que não há outro modo de descrevermos a nossa experiência, pelo que história e vida se interpenetram. Elbaz (1990) defende que o conhecimento dos professores é ordenado por e como uma “estória”, pelo que esta passa a ser objecto de estudo e não apenas meio de apresentação de dados ou metodologia de recolha. Trata-se, segundo esta autora, de construções pessoais, e por isso parciais, da perspectiva de quem as conta, onde a audiência é o outro polo não ignorado.

As narrativas constituíram, neste estudo, sobretudo pontos de partida organizadores de acção, e despoletadores de uma reflexão transformadora – por exemplo, actas das reuniões e diários. A partir delas, estabeleceram-se processos de reflexão colaborativa e processos analíticos que permitiram despoletar o conhecimento acerca do próprio (ai, incluindo os modos pessoais e elementos de construção das suas narrativas), da acção e dos contextos de acção. Deste modo, trabalhou-se no sentido de integrar, de diferentes formas, conhecimento analítico e holístico, cada um deles servindo de apoio ao desenvolvimento do outro. Nos casos de formação, as histórias foram, ainda, pontos de chegada (tendo os relatórios dos professores a forma de monografias descritivas e reflexivas, caso do professor E do projecto Ira), ou uma forma mista, com a coexistência de narrativas, de análises e de sínteses problematizadoras (os restantes casos).

A este propósito, são várias as questões que se colocam e com que nos debatemos ao longo da investigação. Ou seja, até que ponto a investigação pode apreender e usar os padrões de um conhecimento que se organiza de modo holístico e metafórico? Como é que a utilização de um conhecimento analítico pode servir à mudança do conhecimento organizado de um modo holístico? Como organizar um dispositivo de investigação-acção que procura de algum modo a síntese entre estes dois tipos de linguagem e de conhecimento? Pressupondo a coexistência de organizações de teorias e organizações de

conceitos, de organizações holísticas e analíticas, partilho a ideia de possibilidade de uma coexistência organizada, num pensamento complexo, que pode estabelecer entre estas suas componentes um diálogo recursivo. Um processo de investigação-acção que favoreça essas componentes e o seu diálogo favorecerá o desenvolvimento dessa mesma complexidade. Questiona-se, a este nível, em que medida e de que modo os processos investigativos que partem da descrição e reflexão apreciativa e produtiva, presente nas narrativas e se combinam com outros processos de recolha e de análise de dados, promovem um pensamento e conhecimento complexo, onde dialogam recursivamente pensamento e conhecimento analítico e holístico.

Dreyfus e Elliott (citados por Pollard e Triggs, 1997 e Day, 1999), operando com estas distinções entre pensamento e conhecimento analítico e holístico, apresentam modelos nos quais se distingue o pensamento dos professores inexperientes, competentes e peritos. Segundo estes autores, os dois últimos tipos são semelhantes, na medida em que o seu pensamento é contextualizado e discriminador de assuntos importantes, embora sejam diferentes no que respeita à compreensão da situação e à tomada de decisão - o professor competente teria uma compreensão analítica e racional, o professor perito desenvolveria uma compreensão holística e tomaria decisões intuitivamente. O modelo de Dreyfus e Dreyfus (citado por Day, 1999, p.50-51) tem sido criticado pela sua superconfiança sobre a aprendizagem a partir da experiência directa, por *"ignorar as complexidades da dinâmica da vida da classe, as descontinuidades de aprendizagem e a importância de oportunidades regulares e continuadas para uma reflexão deliberativa 'sobre' e 'acerca da acção"* (Day, 1999, p.51). Por isso, respondendo a estas objecções, Elliott (1993, citado por Day, 1999, p.51-52) propõe um modelo interaccionista, que considera a existência de intersecções entre as fases apresentadas por Dreyfus, referindo que os professores se movem para traz e para a frente, entre as fases, durante a sua vida de trabalho, o que é importante para o seu desenvolvimento. Propõem, assim, fases mais dinâmicas e defendem que a aprendizagem não termina quando o professor se torna perito, mas continua ao longo da vida, sendo a investigação-acção um meio favorável a esse desenvolvimento.

Sternberg e Horvath (1995, citados por Day, 1999, p.52), por seu lado, distinguem entre professores peritos e professores experientes, considerando que as características dos

processos peritos são independentes da idade e da carreira. Consideram que, no domínio do conhecimento, os professores peritos têm um conhecimento mais integrado, estruturado, contextualizado e tácito. Em termos da eficiência precisariam de menos tempo e de menos esforço, sendo capazes de criar rotinas, de procurar não só soluções, mas a redefinição de problemas, complexificando a sua concepção, ao invés de reduzi-la (como o fará o professor experiente não perito) e de encontrar soluções engenhosas e criativas. Para tal, é importante a reflexão sobre a (e acerca da) acção. Alguns destes parâmetros foram utilizados nos estudos de caso e no estudo comparativo entre os casos, constituindo-se como eixos de análise acerca das mudanças ocorridas e como eixos de análise da complexidade dessas mudanças. Questiona-se até que ponto uma investigação que promove a análise e a reflexão apoia (ou não) o desenvolvimento de uma maior complexidade, apoiando o professor experiente a tornar-se progressivamente um professor perito e o professor perito a continuar no seu percurso de desenvolvimento.

Considera-se, ainda, que um outro indicador de mudanças mais profundas e significativas corresponde à mudança na organização hierárquica dos conceitos e/ou na sua integração em novos "*conceitos superordenados*" (Kompf, Bond, Dworet e Boak, 1996) ou em metáforas holísticas (entendidas como mapas estruturados que ligam dois domínios distintos, não correspondendo a proposições, nem a meras palavras, não se tratando apenas de uma questão de linguagens, mas de pensamento - Lakoff, 1994). Esta integração corresponde a uma organização em torno de princípios ou ideias nucleares. Estas ideias nucleares podem, eventualmente, organizar, de um modo mais consistente, os sistemas agregativos que designámos, no ponto anterior, por teorias pessoais. No decurso da investigação, agora apresentada, aprofundaram-se as relações entre, por um lado, mudanças mais amplas, mais duradouras e mais sistemáticas e, por outro lado, a organização dessas ideias nucleares. Ideias nucleares que frequentemente se verificou irem ao encontro de (e centralizar), os sentidos que já existiam de um modo disperso, conferindo-lhes um novo significado e facilitando, ainda, o desenvolvimento de teorias pessoais mais consistentes.

5. Investigação-acção: um dispositivo de investigação, de formação e organização de mudanças

"ser agente de mudança em tempo de tensão, autor de si e co-autor de uma obra aberta, que se faz e se reconhece quando sobre a sua voz, novas vozes se desenham. Ser tudo isto num labirinto onde cada um se perde e se encontra. Um espaço de encontro com os outros onde um tempo outro se inventa. Um espaço de Escher, onde estamos simultaneamente num plano acima e abaixo do patamar onde julgamos ser"

O labirinto em altura é, assim, uma imagem, metáfora possível, para representar os elementos complexos e diversos das situações de investigação-acção vividas e estudadas e agora descritas e problematizadas. Processos de investigação-acção organizados em processos de investigação-formação e estudados como casos sequenciais, a serem posteriormente contrastados e comparados. Desenham-se, assim, vários planos de investigação: os dos grupos de professores em formação, que desenvolvem o trabalho de pesquisa sobre a sua acção e que o finalizam por um relatório descritivo que dá conta de processos e de conhecimentos construídos; os do investigador-formador, que se implica na acção de formação, investigando-a para a ir melhorando e que transporta, num processo em espiral, os conhecimentos de cada situação para novas situações, estudando os processos de investigação-acção e de formação onde essa investigação-acção se vai organizando em planos progressivamente mais distanciados.

Questiona-se, assim, o significado da investigação-acção e dos processos de formação pela investigação-acção, como organizadores de processos de mudança dos professores. Um significado de sentidos múltiplos que têm variado no tempo e no espaço. Num sentido amplo, a investigação-acção pode ser entendida como um dispositivo de vai-e-vem entre investigação e acção, pelo que os saberes construídos sobre e na acção são reinvestidos nessa acção, sendo necessário que, para tal, em contexto educativo, seja feita com a participação maior ou menor dos professores. Desde logo se questiona até que ponto é feita pelos professores ou apenas com a sua ajuda, para responder a questões que lhe são externas. Distinguem-se, na primeira orientação, situações onde as decisões são tomadas apenas por professores ou em colaboração com investigadores externos. Este é um tema que abre uma área de problematização, que mais adiante se aprofunda. Adianta-se, desde já, que

todos os casos se inscrevem na primeira orientação, ou seja, nos planos de investigação dos professores e no plano da investigação-formação, pois, em nenhum dos planos de investigação sobre a acção dos professores e sobre a formação, as decisões acerca da investigação foram tomadas apenas pelos professores, embora não tenha impedido que, pontualmente, se desenvolvessem acções mais autónomas. Relacionada com esta questão, surge uma outra, relativa às diferenciações/indiferenciações de estatutos entre investigadores e professores e à participação dos professores nas decisões, durante o percurso.

Ainda no que respeita aos processos de colaboração, coloca-se uma outra questão: a do processo investigativo ser um empreendimento individual ou colaborativo podendo, neste último caso, ser circunscrito a pequenos grupos ou alargado a comunidades investigativas. Sabe-se que, na literatura, domina a perspectiva colaborativa, embora tal não seja consensual.

Também se questiona o lugar da investigação em relação à acção: precedendo-a; ocorrendo em paralelo, de uma forma concomitante ou integrada; sucedendo-lhe ou, ainda, com ela trocando lugares permutáveis, como consequência dos objectivos visados e do modo como são negociados. Ainda uma questão, que se desdobra noutra: para que serve a investigação? (e, nesta, qual é o papel da acção?). A esta questão podem associar-se diversas respostas, umas mais consonantes do que outras, conforme o entendimento que se tenha da investigação-acção, visto em diferentes perspectivas: a investigação servindo, primordialmente, para a compreensão, a orientação/regulação ou a transformação da acção; a acção sendo objecto ou resultado; a acção, ora comandando a investigação, constituindo-se como prova, ora sendo teste que diagnostica e avalia outras acções, ora, ainda, transformando-se por efeito da investigação. Estas opções foram exploradas por uns ou outros professores, num processo que se abriu à auto e co-determinação. Trata-se de caminhos que foram explorados também por outros autores, de modo diverso, pelo que darei conta de algumas das fontes que inspiraram o trabalho desenvolvido ou ajudaram a compreender o que foi acontecendo.

Uma outra área de questionamento diz respeito à relação entre investigação, reflexão e aprendizagem, dimensões que atrás foram trabalhadas e agora importa pôr em diálogo. Num sentido mais amplo, a prática reflexiva e a investigação-acção são dois processos que

se podem equivaler. Em sentido mais restrito, a prática reflexiva pode ser vista como um espaço mais amplo, onde se organizam processos sistemáticos de investigação-acção, circunscritos temporalmente. Nesta acepção, a reflexão surge simultaneamente como um instrumento e um objecto de indagação. A reflexão pode, ainda, ser vista como um processo de mudança que interage com outros processos, num dispositivo de investigação-acção (esta é a acepção pela qual se optou no presente trabalho), desenhando-se este como uma organização de macro-processos de formação, nos quais se inscrevem micro-processos de aprendizagem. Associadas a estas relações, diferenciam-se as situações que se centram na subjectividade dos próprios professores, usando-a como meio e objecto privilegiado de investigação e aquelas que alargam os seus meios e objecto. Também sobre estas relações se desenvolverá um maior aprofundamento, fundamentado no presente trabalho e no modo como alguns autores equacionam estas questões.

Interroga-se, ainda, o valor do conhecimento construído por processos de investigação-acção, bem como os critérios da sua credibilidade. O estatuto científico deste tipo de processos tem sido contestado, ora socorrendo-se de concepções de cientificidade que se lhe opõem, negando-o, ora procurando recuperar o valor da investigação-acção, alargando o conceito de cientificidade a concepções de investigação implicada e crítica e nelas encontrando forças que, nas outras concepções, falham. Ensaia-se, ainda, modalidades mistas onde implicação e distanciação se alternam ou se sucedem, por forma a combinar as forças das concepções respectivas. Para cada uma delas, os cuidados a ter serão específicos, de modo a que, em cada uma, se desenvolvam caminhos coerentes com as suas respectivas fundamentações epistemológicas e metodologicamente credíveis. Inscrita, nesta área de problematização, coloca-se, ainda, a questão acerca do lugar da componente artística no processo científico. Alguns autores têm vindo a assumir, não apenas a presença das dimensões intuitivas e imaginativas subjacentes a todo o processo científico, mas, indo mais longe, a incentivá-las, definindo-as como etapas ou procurando com elas construir formas de conhecimento holístico e metafórico. Esta foi uma das muitas tensões vividas ao longo do processo. No entanto, foi privilegiado o trabalho mais racional e analítico, mediado por etapas, onde se utilizavam processos mais intuitivos e holísticos, nomeadamente em momentos primeiros de elaboração de dados, sobre os quais se trabalhava de seguida. Nas

próprias apresentações do trabalho - pelos professores e por mim -, domina a linguagem lógica e digital (Watzlawick, 1978). Uma linguagem onde se procura a síntese complexa de dimensões múltiplas, onde se orquestram múltiplas vozes. Este é um conhecimento complexo, onde se cruzam linguagens diversas das quais se acentuam, como fundamentos deste trabalho, uma perspectiva dialógica de fundo, onde se inscreve uma oscilação espiralada entre uma construção crítica (principalmente ao nível da investigação-acção e da investigação-formação) e uma construção compreensiva-interpretativa (nomeadamente nos estudos de caso parcelares e comparação entre eles). Também nele se integram subjectividades várias e o investigador organiza a sua própria construção, assente nessas subjectividades, mas visando conceptualizações diferentes destas, mediadas por uma linguagem que subjaz à construção de modelos compreensivos (por exemplo, o modelo construído sobre a mudança, onde esta é equacionada como uma sucessão de flechas refractadas) e fundamenta o trabalho ao nível dos princípios (complexidade, abertura, multi-racionalidade, contingência, pluralidade, mudança - Goyette e col., 1987). Para esta complexidade tensional confluem, ainda, técnicas intermédias de apoio e pesquisa, onde qualitativo e quantitativo interagem e por onde perpassam alguns laivos de perspectivas pós-positivistas, contrariadas por uma concepção mais ampla que delas se demarca.

5.1. Investigação-acção e colaboração

5.1.1. Uma investigação de professores?

Embora a investigação-acção não se restrinja aos contextos educativos ela tem, nesse âmbito, os professores como um dos seus principais protagonistas. Por isso, alguns autores, ao definirem a investigação-acção, consideram-na como uma modalidade de investigação desenvolvida com a participação dos professores (Cochran-Smith e Little, 1990; Little e Cochran-Smith, 1994; Carter e Halsall, 1998; Carr e Kemmis, 1986; Henson, 1996; Mc Cutcheon e Jung, 1990, citados por Henson, 1996), .

Nem toda a investigação realizada pelos professores é, no entanto, feita em moldes de investigação-acção. Tal é o caso de situações de investigação em que os professores desenvolvem pesquisa sobre situações onde não estão directamente implicados como actores e cujos produtos não servem à transformação da própria acção e/ou dos seus contextos.

Sem referir a problemática da investigação-acção, Cochran-Smith e Little (1994) consideram diversas modalidades de investigação empírica, envolvendo todas elas a recolha, análise e interpretação de dados pelos próprios professores, sobre as suas classes ou escolas (diários, investigação oral por grupos de professores e estudos de classe) e uma modalidade de investigação conceptual, *"que consiste no trabalho teórico ou análise de ideias que tipicamente aparecem em forma de ensaios sobre a classe e a vida das escolas ou sobre a natureza da própria investigação"* (p.25). Todas estas modalidades permitem a construção *"de um conhecimento local desenvolvido pelos próprios professores e usado por si e pelas comunidades imediatas, bem como um conhecimento público útil para as comunidades escolares e universitárias mais alargadas"* (p.30). Mas, de acordo com Carr e Kemmis, e numa acepção de investigação-acção que subscrevo, esta só ganha um sentido pleno se corresponder a um processo de investigação sistemático e em espiral, de vai-e-vem entre processos de observação/reflexão e de acção. Assim, entendo por investigação-acção um processo sistemático e continuado de pesquisa e transformação, pelo qual o conhecimento se constrói na acção e para a acção. Os casos pontuais em que a investigação serve a acção de um modo linear, ou em que a acção é um ponto de partida para uma investigação sem que haja um reinvestimento do conhecimento na acção, não deverão, pois, ser considerados casos de investigação-acção. É neste sentido que Constable e Farrow (1994) distinguem investigação-acção de estudo de casos e avaliação. É por isso que um dos projectos em estudo – o subprojecto E do projecto IRA – não se considera uma verdadeira modalidade de investigação-acção, pois organizou-se num contexto plurimetodológico e diferenciado de aceitação das diferenças entre os professores e seus projectos e visava o aprofundamento investigativo dessas diferenças em relação com os fenómenos de mudança. Tratou-se, antes, de um estudo de caso retrospectivo (no qual não havia preocupação imediata com a mudança da acção), apresentando, ainda, alguns contornos de pesquisa conceptual (para aprofundar teoricamente alguns dilemas sentidos pelo professor, com apelo a conhecimentos formais e práticos).

Apesar do professor participar nos processos de investigação-acção, como investigador de si próprio ou dos seus contextos, construindo a sua compreensão, reconstruindo o conhecimento e transformando a sua acção, a sua participação pode ser

mais ou menos central. Pode surgir como um interlocutor num processo colaborativo-cooperativo, onde escolas e universidades se envolvem em parceria, ou pode ser o principal protagonista, sendo os investigadores das academias dispensados ou solicitados como meros consultores. Nas parcerias com a universidade, podemos identificar situações que se inscrevem num contínuo, umas onde há um nível de participação mais activa na autoria dos processos, outras, de maior subserviência em relação a investigações dirigidas pelos universitários, isto é, onde há ou não participação na identificação de uma problemática, no design investigativo, no seu desenvolvimento e apresentação dos resultados (Tripp, 1990, citado por Henson, 1996, pp. 55-56). É preciso, ainda, não esquecer que estas áreas de decisão normalmente não se encerram num momento determinado, mas que se vão aprofundando, sem uma sucessão linear e de um modo flexível. Verifica-se ainda, com frequência, uma flutuação do envolvimento dos professores ao longo do tempo e uma variação de tarefas intra-equipe e inter-individuais, decorrentes, em parte, da imprevisibilidade e diversidade dos processos de investigação e de formação; dos processos individuais e grupais e dos seus contextos.

Na quase totalidade das situações estudadas (à excepção do sub-projecto E do projecto IRA), os professores envolveram-se em projectos cooperados, definindo questões de pesquisa orientadas para a acção, desenvolveram percursos investigativo-reflexivos, recolheram informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais, envolveram-se activamente nessa mudança e fizeram sínteses descritivas e reflexivas do seu trabalho. Por isso, pode-se afirmar que os professores estiveram envolvidos, de facto, em processos de investigação-acção. Enquanto formadora, e em colaboração com os grupos de professores, também eu me envolvi em processos de pesquisa – ditos de investigação-formação –, no sentido de compreender as situações de formação em curso, compreender os processos e produtos de mudança e desenvolver processos formativos que promovessem essa mudança. Fiz, ainda, evoluir o meu projecto e o meu conhecimento na interacção com as situações que pretendia estudar, organizei alguns mecanismos de recolha de dados, acompanhei os professores nas suas recolhas e análises e na organização destas em relatórios finais. Ocorreram, ainda, patamares de investigação mais amplos, mais distanciados, não implicados numa mudança imediata – pelo que se distanciam do conceito

de investigação-acção (onde se integra o conceito de investigação-formação quando a acção é entendida como um processo de formação com o apoio de agentes externos), que visava a construção de um conhecimento sobre a mudança e os processos de mudança, que foi organizado em quatro estudos de caso-situações de formação e num estudo comparativo de casos múltiplos.

De seguida, apresento um quadro que assinala os casos e as fases do processo em que os professores foram participantes activos, para cada plano de investigação: o de investigação-acção centrado nas problemáticas dos professores; o de investigação-formação centrado no desenvolvimento do conhecimento sobre a própria formação pela investigação-acção; o de estudo de casos em relação a cada situação de formação e sua transformação; o estudo mais distanciado, de tipo interpretativo; e um estudo comparativo de casos múltiplos, onde os diversos casos de formação são postos em relação, com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre a mudança dos professores em processos de formação pela investigação-acção.

Quadro I. 12 – Participação dos professores nas diversas fases do processo investigativo

<i>Etapas do processo investigativo</i>	<i>plano de investigação-acção</i>	<i>plano de investigação-formação</i>	<i>plano de cada estudo de caso – situação de formação</i>	<i>plano de estudo comparativo entre casos</i>
concepção do design investigativo/metodologia identificação da problemática	IRA 1º grupo de A.I. DUECE 2º grupo de A.I. (sobre diários individuais ...)	IRA 1º grupo de A.I. 2º grupo de A.I. (sobre actas/diários de grupo) DUECE	projecto IRA (nomeadamente no apuramento da metodologia de "follow up") DUECE (nomeadamente no alargamento das problemáticas às mudanças sociais, a nível da escola)	

desenvolvi-mento da investigação	IRA 1º grupo de A.I. DUECE 2º grupo de A.I.	IRA 1º grupo de A.I. DUECE 2º grupo de A.I. (actas, reflexão sobre processos)	IRA 1º grupo de A.I. DUECE 2º grupo de A.I. (recolha/elaboraça o de dados durante o processo formativo)	
avaliação	IRA 1º grupo de A.I. DUECE 2º grupo de A.I.	(ao longo do processo) IRA 1º grupo de A.I. DUECE 2º grupo de A.I.	(em follow ups) projecto IRA 1º grupo de A.I. DUECE 2º grupo de A.I.	
apresentação da investigação	IRA 1º grupo de A.I. DUECE 2º grupo de A.I. (relatórios centrados sobre a investigação- acção nos contextos educativos dos professores)	projecto IRA (elementos de componentes gerais do relatório sobre formação)	segundo grupo das Actividades de Integração (feed-back sobre textos de apresentação do caso)	

São de referir, ainda, as frequentes situações em que os próprios alunos, numa perspectiva democrática e emancipadora, eram chamados a participar directamente, sobretudo no desenvolvimento da investigação e, em parte, na definição de problemáticas. A situação mais frequente era aquela em que os processos investigativos utilizados coincidiam com processos de intervenção, solicitando-se, nomeadamente, a resposta dos alunos a instrumentos de avaliação ou a participação em debates, com um sentido de avaliação diagnóstica e formativa, enfatizando-se o papel das significações na transformação da acção. Casos houve, no entanto, em que os alunos participaram numa recolha sistemática de dados de observação para pesquisa de problemas da interacção professor-alunos (sub-projecto A do projecto IRA), ou para a compreensão da utilização de dispositivos pedagógicos por parte dos outros alunos (DUECE - biblioteca), sendo, aí, para os próprios alunos, mais claramente explicitados propósitos de compreensão das situações com vista à sua transformação. Enfatizava-se, assim, o foco na acção e nas interpretações dos seus agentes/autores, visando a melhoria da vida dos alunos e professores, assim como a democratização da escola (Hutchinson, 1996).

5.1.2. Entre a colaboração e a cooperação

Nas perspectivas participativas de investigação-acção, segundo as quais as estratégias de investigação são colectivas (Perez Serrano, 1990, p.135), podendo tal significar, numa acepção restrita, uma tentativa de implicar toda a comunidade no processo, *"os dispositivos colectivos de investigação-acção podem ser considerados modos de acesso a um trabalho de si próprio, objectivando o que liga cada um dos parceiros à sua prática, quer seja o ensino, a formação, a investigação, e permitem construir pontos de apoio necessários às transformações colectivas visadas"* (Hugon, 1988 a, pp.11-12)

Tripp (1989, citado por Moreira, 1996), numa acepção ampla, distingue diversos tipos de investigação participativa, ao considerar quem controla a investigação - professor e/ou académico -; o papel dos professores - investigador, actor e informante -; e o seu principal beneficiário - professor e/ou académico. O quadro seguinte sintetiza as características dos diferentes tipos de investigação utilizando estes critérios (adaptado de Moreira, 1996, p.22).

Quadro I. 13 – Tipos de investigação e participação dos professores

Tipo de investigação	Controle procedimental	Papel do Professor	Beneficiário Principal	Característica principal
investigação não participativa	académico	actor/objecto	académico	
investigação cooptativa (tipo 1)	académico (+ professor co-optado)	actor/informante (reflexivo)	académico (+/- professor)	poder e controle sobre o processo desigual entre as partes
Investigação cooperativa	académico (+ professor)	informante reflexivo (actor)	académico (+ professor)	relações de poder paritárias, procedimentos negociados
Investigação colaborativa	académico (+ professor)	investigador reflexivo (actor)	académico/ professor	compromisso e controle partilhado, tópicos e resultados de interesse mutuo
Investigação cooptativa (tipo 2)	professor (+ académico co-optado)	investigador (actor reflexivo)	professor (+/- académico)	poder e controle sobre o processo desigual

No quadro anterior, o primeiro tipo não poderá ser considerado como investigação-acção, na medida em que não há um papel activo do professor na pesquisa da sua própria

acção, em nada revertendo a favor dessa acção. Também relativamente à investigação cooptativa do tipo 1, pelas mesmas razões, coloco sérias dúvidas que possa ser considerada como investigação-acção, nomeadamente quando o professor não beneficia claramente com ela. Neste estudo, situo aqui os planos de estudos de caso, onde o poder e o controle do processo foi do investigador-académico, tendo o professor contribuído sobretudo como informante, embora tenha podido beneficiar com os processos de recolha e comprovação das análises. No que respeita aos restantes três tipos de investigação, demarcamo-nos também da investigação cooptativa do tipo 2, na medida em que, nos planos da investigação-acção e investigação-formação, houve um compromisso e controle partilhado e uma negociação de procedimentos entre o investigador-académico e os professores. A investigação-formação (entendida como uma investigação-acção centrada sobre a transformação e conhecimento dos processos sociais da formação em curso) pode ser considerada como uma investigação parcialmente colaborativa, na medida em que os tópicos eram de interesse mútuo, o controle procedimental ia sendo feito em conjunto por processos de reflexão conjunta e todos beneficiavam igualmente dos seus resultados. No entanto, no projecto IRA houve uma implicação mais activa e mais sistemática dos professores na componente investigativa-reflexiva do processo formativo. Os processos de investigação-acção desencadeados pelos professores são, a meu ver, fundamentalmente um modo de investigação cooperativa, na medida em que os principais beneficiários directos eram os professores, embora o próprio investigador-académico beneficiasse com eles, permitindo-lhe o desenvolvimento da formação e de uma meta-investigação sobre a investigação-formação. As problemáticas da investigação eram, no entanto, diferentes. No entanto, talvez se possam considerar graus distintos de colaboração dos académicos na investigação dos professores pelo que, de todos os casos, o projecto IRA foi aquele onde a colaboração foi mais longe, havendo da minha parte um maior envolvimento na recolha, tratamento dos dados e apresentação dos resultados. Seguiu-se-lhe o DUECE, onde apenas não participei na apresentação dos resultados e na acção directa. Nas Actividades de Integração, as relações de poder eram mais desiguais, porquanto o formador teve um papel mais formalizado e exerceu funções de avaliação/classificação, o que, ao nível do desenvolvimento da investigação, terá tido, como consequência, um maior distanciamento directo face aos

processos de recolha, análise e apresentação. Sobretudo nestes últimos casos, surgem traços que aproximam a investigação dos professores da investigação cooptativa do tipo 2, onde o controle procedimental era, sobretudo no plano da concretização, dos professores (embora no plano da concepção houvesse, por outro lado, um poder mais desigual, a desfavor destes). Há, ainda, a considerar a presença de diferenças de sub-projectos dentro dos grupos, uma diferenciação que, no projecto IRA, começou logo pela identificação de problemáticas distintas a serem aprofundadas por diferentes professores, embora com a cooperação dos restantes. Nos casos das Actividades de Integração, um dos factores de diferenciação decorreu do facto de cada professor se centrar no seu próprio contexto de intervenção, distinto do dos colegas. Deste modo se geraram dinâmicas de cooperação entre os próprios professores, dentro de um contexto colaborativo mais amplo. Da complexidade de cada situação e do conjunto das situações decorre a dificuldade de utilização dos quadros de tipificação de Tripp, embora estes tenham tido utilidade para fazer emergir a explicitação dessa mesma complexidade.

5.2. Investigação-acção - uma emancipação pela prática

Segundo Carr e Kemmis (1986), a investigação-acção é *"uma forma de indagação auto-reflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas, o seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem"* (p.174). Consideram, ainda, o seu carácter sistemático e colaborativo e a sua organização numa forma de espiral auto-reflexiva. Trata-se de uma modalidade de pesquisa que permite, segundo estes autores, construir um saber emancipatório, inscrevendo-se numa concepção de ciência social crítica, tal como é definida por Habermas. Partem deste autor e da sua proposta de que o saber humano se constitui em virtude de três interesses constitutivos: o interesse técnico, correspondente à preocupação em *"adquirir conhecimentos que facilitem um controle técnico sobre os objectos naturais"* (p.148), pelo que daí resulta um saber instrumental que adopta a forma de explicações científicas inscritas no quadro das ciências empírico-naturais; o interesse prático, pelo qual se procuram compreender e clarificar os significados subjectivos e sociais e as condições de comunicação significativa, permitindo gerar um conhecimento interpretativo capaz de

informar e guiar o juízo prático; o interesse emancipatório, que visa compreender e eliminar as condições alienantes dos constrangimentos contextuais. A ciência social crítica será, então, aquela que serve o interesse social emancipador no sentido da liberdade e autonomia racional, através de uma praxis crítica que, como prática informada e comprometida com uma acção social transformada, requer *"a integração da teoria e da prática em momentos reflexivos e práticos de um processo dialéctico de reflexão, ilustração e luta política, levada a cabo por grupos com o objectivo da sua própria emancipação"* (idem, p.157). Neste sentido se entende a investigação-acção, definida por Carr e Kemmis como um *"um processo deliberado tendente a emancipar os praticantes das limitações, frequentemente inadvertidas, que decorrem das pré-concepções, dos hábitos, dos precedentes, da coerção e da ideologia"* (p.203), o qual constitui um modo de investigação em educação que responde a esse interesse emancipatório e se processa como uma praxis crítica. Os autores alargam, no entanto, o seu sentido de investigação-acção a outras situações de investigação colaborativa, onde o papel dos facilitadores externos introduz interesses diferentes no processo. Partindo da distinção de Habermas sobre os três interesses subjacentes a diferentes abordagens de construção do conhecimento, consideram a possibilidade de três tipos de investigação-acção: técnica; prática e emancipatória. Sobre eles, apresenta-se um quadro de síntese, adaptado de Moreira (1996, p. 27).

Quadro I. 14 : Tipos de investigação-acção
(adaptado de Carr e Kemmis, 1986, 1993; Kemmis, 1988)

Tipos de investigação-acção	Técnica	Prática	Emancipatória
Objectivo	aumentar a eficácia e compreensão da prática educativa pela testagem da aplicabilidade de resultados da investigação	contribuir para melhorar as práticas individuais, a compreensão pelos participantes das mesmas e das situações em que essa prática ocorre, desenvolvendo a competência profissional	melhorar a prática, desenvolvendo a competência profissional, mas também emancipar os participantes dos ditames da tradição, hábitos, coerção, cepticismo, frustração e sistematização burocrática; perspectiva social de análise das relações sociais na educação, reacção crítica aos constrangimentos organizacionais que limitam a mudança

Descrição	os participantes investigam questões externas que não se baseiam nos seus próprios interesses	os participantes escolhem as questões que vão investigar, monitorando eles próprios a sua prática	a responsabilidade pelo processo de investigação é totalmente assumida pelo grupo de participantes
Raciocínio	instrumental: preocupação com a eficácia relativa das práticas, emprego de técnicas para incentivar os participantes a manter uma ligação à investigação	prático: orientado para a acção estratégica, em resposta a um contexto presente, imediato e problemático	crítico: predisposição para a crítica ideológica; moldado pelo intento emancipatório de transformação das organizações e práticas educativas, a fim de atingir a justiça social
Papel do facilitador	autoridade legitimadora: assume a responsabilidade por todo o processo e pelo (in)sucesso do mesmo	facilitador do processo: encoraja a deliberação prática, ao mesmo tempo que vai transferindo a autoria do método auto-reflexivo para os participantes, mantém uma relação cooperativa ajudando-os a planificar, monitorar e reflectir	moderador: o agente externo torna-se desnecessário e o seu papel de moderador pode ser substituído por um dos participantes

+ controlada ————— » - controlada
 - colaborativa ————— » + colaborativa
 - crítica ————— » + crítica

No quadro de uma ciência educativa, entendem-se estas três modalidades como formas críticas, mais ou menos radicais, relativamente às abordagens investigativas positivistas e interpretativas, visando a transformação das práticas educativas e construindo o conhecimento radicadas nessa mesma prática, a partir de processos de investigação participativos e implicados na mudança.

No que respeita ao trabalho de investigação desenvolvido e agora apresentado, há que distinguir, mais uma vez, entre os vários planos. No entanto, em nenhum deles há uma clara inscrição numa única das concepções propostas. A investigação-formação, levada a cabo no sentido de melhorar e pesquisar sobre os próprios processos formativos, aproxima-se também, em certos aspectos, da caracterização de uma investigação-acção do tipo emancipatório e do tipo técnico'. Nesse processo, o investigador deixa de ser externo em relação à prática estudada, pelo que a responsabilidade dessa investigação é assumida por ele, enquanto participante, como nos casos das Actividades de Integração e do DUECE, ou pelo grupo de participantes, como nos casos do DUECE e do projecto IRA, onde a

diade/grupo se envolveu mais claramente nos processos de planificação, condução, avaliação e regulação da formação. Mas, mesmo no projecto IRA onde a sistematicidade dos processos colaborativos foi maior, dominava uma orientação para a acção estratégica e não para uma crítica ideológica, embora, subjacente às opções tomadas e aos processos colaborativos desenvolvidos, estivesse presente a preocupação de instituir vias de formação mais democrática (em todos os casos), que ultrapassassem as barreiras subjectivas e institucionais entre práticos e investigadores, entre escolas e universidades. Também em quase todos os projectos de investigação-acção dos professores, parece ter estado presente este sentido democrático e de crítica à escola como uma instituição frequentemente dominada por relações autoritárias e por processos de poder centralizador, embora nem sempre tenha havido interesse deliberado por parte dos professores. Questiono, até, se alguns deles desenvolveram uma consciência crítica e esse sentido emancipador de transformação das suas práticas. Também a caracterização feita pelos autores acerca da investigação-acção prática, no que se refere ao papel do facilitador externo e a um tipo de raciocínio estratégico, parece ser a que mais se adequa aos dispositivos de investigação-acção dos professores. Assim, em todos os casos, e tanto no plano da investigação-acção como da investigação-formação, há um misto de objectivos de eficácia, compreensão, melhoria de práticas e de emancipação dos constrangimentos subjectivos e organizacionais. Uma emancipação que, de um modo geral, não passou por um confronto directo das organizações (de formação e escolares), nem pelo uso de uma teoria crítica para apoio dessa consciencialização, mas por uma transformação das práticas que são da responsabilidade directa dos professores, usando e questionando também os seus quadros de valores pessoais e grupais, de acordo com o modelo de professor reflexivo, mais do que com o modelo de professor como intelectual crítico (Contreras, 1997). Práticas que, num dos casos - DUECE - eram práticas de gestão de uma escola, pelo que se tornou premente uma acção mais alargada de transformação.

Tratou-se, assim, mais de um processo integrador de vários tipos de investigação-acção, embora com uma tendência menos clara para a investigação-acção do tipo técnico (na acepção dos autores supra-citados - Carr e Kemmis). No que respeita à oscilação entre uma orientação prática e emancipatória, esta decorre, em parte, de um posicionamento

crítico em relação a certas perspectivas de emancipação “determinística”. Gore e Zeichner (1995) alertam para os problemas da utilização de uma teoria social crítica pré-definida, nomeadamente o perigo de *"funcionar através de concepções abstractas e universais de democracia, noções do controle do conhecimento sobre o poder e uma crença na centralidade intelectual da transformação social"* (p.206). Deste modo, defendem que *"só podemos saber que injustiças afrontar nos contextos particulares e manifestações locais. Particularmente num campo como a educação onde há tanta complexidade e diversidade, parece mais apropriada a identificação local de assuntos e desigualdades relevantes do que um único assunto político e noções universalizadas de necessidades que caracterizam muita da ciência social crítica"* (p.207). Partilho, assim, desta defesa de um trabalho de problematização contextualizado e local. A preocupação com a realização de uma maior solidariedade e justiça social também esteve presente em todos os casos. Embora não necessariamente como uma preocupação inicial, ela foi-se revelando à medida que os professores iam ensaiando novas práticas e foi-se instalando, por vezes de um modo quase subterrâneo, escondido, por debaixo de argumentações do tipo prático. As questões valorativas não terão sido as mais explicitadas ao longo do trabalho, nomeadamente nalguns subprojectos do IRA e no primeiro grupo das Actividades de Integração. No entanto, elas estavam lentamente a ser trabalhadas na sua acção educativa, porquanto os meios escolhidos veiculam também valores, embora, no momento das escolhas, os professores possam não estar conscientes deles e estas possam até ser contrárias aquilo que era defendido enquanto valor pessoal. Para alguns desses professores, esses valores ganharam um grande relevo, sendo realçados, por exemplo, em entrevistas de “follow up”. Houve, por outro lado, grupos onde as questões dos valores eram a problemática de onde partiam – sub-projecto I do IRA, segundo grupo das Actividades de Integração –, constituindo-se como ponto de partida explícito para problematizar o real, estando presentes nomeadamente na formulação de objectivos de intervenção. Neste caso, não se tratava tanto de um questionar esses valores – por se tratar de princípios em larga medida consensuais, como é o caso da cooperação, responsabilidade, solidariedade –, mas de questionar e aprofundar os meios de os actualizar nas situações concretas.

Até que ponto estamos perante uma reflexividade crítica e propósitos emancipadores é facto que pode ser questionado, ou não, em função do quadro de referenciais que se questiona - o dos próprios, o dos alunos, o das instituições. Em alguns casos, o próprio podia não questionar os seus valores, mas os valores identificados nos alunos ou nas instituições. Noutros casos, essa não era uma matéria de discussão directa, mas que se foi impondo com o tempo, à medida que os professores se confrontavam com as suas próprias transformações, por via de emancipação das suas próprias práticas, que passaram a inscrever-se em novos quadros valorativos. E poderemos perguntar: de que se trata, pois, senão de aproximações distintas, adaptadas às circunstâncias e aos grupos, a um trabalho de emancipação? É claro que podíamos afirmar, à partida, a importância de questionar directa e sistematicamente esta necessidade de transformação social. Mas até que ponto não seria essa uma via mais programática e técnica de abordar as questões, desviando a atenção dos professores daquilo que, para eles, era de facto significativo? Este parece ser também o sentido do pensamento de Zeichner e Gore: *"acreditamos que os projectos devem ser dos estudantes e que manipulá-los de forma a adoptarem as nossas ideias seria inconsistente com o nosso comprometimento de fidelidade às pessoas e a uma premissa fundamental da investigação-acção - que devem ser os interesses e preocupações dos próprios investigadores que deve dirigir o projecto"* (1995, p.26), isto sem que se atenuie *"a obrigação por parte dos formadores para focar a atenção dos estudantes nas implicações éticas e morais, das práticas e estruturas, na realidade quotidiana das suas classes"* (idem, p.20). Tentou-se, assim, partir dessas significações e necessidades dos professores e dar-lhes a possibilidade de as equacionar em novas vertentes, até aí eventualmente insuspeitadas. Não estou, no entanto, aquietada com as opções tomadas, nomeadamente ao reconhecer que essas questões podem não ter sido consciencializadas, havendo uma apropriação mais prática, ao invés de uma predisposição crítica.

Num sentido equivalente, até que ponto eu própria, enquanto prática, formadora e condutora de processos de investigação-formação, me confronto com os meus próprios valores e pressupostos e os questiono? Courtney afirma que *"à medida que o professor investigador começa a analisar as suas acções com atenção aos rituais, metáforas e estratégias de questionamento, começa a desvelar dimensões escondidas do seu sistema de*

crenças, das suas estratégias cognitivas familiares, dos seus pressupostos acerca dos alunos" (1988, citado por Kincheloe, 1993, p.191).

Durante o processo formativo tive a preocupação de ir deliberadamente clarificando estas dimensões, de me ir confrontando com as minhas resistências e de ir gerindo as tensões que os constrangimentos institucionais e pessoais me colocavam, no sentido de encontrar vias de superação. Estas constituíram inquietações que me levaram a aprofundar estas questões no tratamento dos dados disponíveis.

Este trabalho escrito é, também, uma tentativa de aprofundar estas questões, estando consciente de que o caminho não termina aqui e de que fica ainda muito por desvelar e aprofundar.

5.3. Investigação-acção – uma interacção tensional entre a investigação e a acção

5.3.1. Finalidades de investigação, de acção ou de interacção entre investigação e acção?

Parti da distinção feita por Goyette e col. (1987, com base em Dubost, 1984; Grell e Wiry, 1983; Bruyne e col, 1974; Saint Georges, 1983, Gauthier, 1984) entre três grandes áreas de finalidades (entendidas como intenções gerais e globais) da investigação-acção - as de investigação, de acção e de formação. Baseando-me parcialmente na sua organização de finalidades e funções (entendidas estas como actividades mais específicas para realizar uma finalidade), distingo, do ponto de vista teórico: as funções associadas predominantemente com a investigação - de controle praxeológico e de produção de conhecimento (descrição, interpretação), de crítica epistemológica (operando uma ruptura com outros tipos de epistemologia, embora haja práticas de investigação-acção que tendem a não operar essas rupturas e a inscrever-se dentro de quadros tradicionais de investigação) -; as funções de interacção investigação-acção - superação da dicotomia teoria-acção pela construção de uma teoria da prática e comunicação de processos e de produtos, pelos práticos e/ou investigadores externos que com eles colaboram, junto de comunidades/audiências diversas - ; e as funções da acção - mudança da acção individual e/ou social (pela adaptação/eficácia dentro do sistema ou pela transformação dos sistemas sociais, por via da mudança de pessoas e de estruturas (Thirion, 1980, citado por Goyette e col., 1987). Na análise do

discurso dos professores, não destreinando entre finalidades e funções, verificou-se que dominam as finalidades de acção, onde distinguimos entre as de orientação/regulação da prática - no sentido da resolução de problemas e operacionalização de fins e de valores - e as de transformação - do próprio, da sua prática (fins e processos) e dos contextos. Dominam, ainda, as finalidades associadas à produção de conhecimento, compreensão das situações e consequente informação da prática (pela regulação, produção e transferência de conhecimento). As finalidades de crítica epistemológica, de superação da dicotomia teoria-prática e de comunicação de experiências e dos conhecimentos, a partir delas construídos, são mais claramente preocupações dos planos de investigação-formação e dos estudos de caso, a par de finalidades investigativas de produção de conhecimento e de finalidades de formação/mudança dos professores (não apenas da acção, mas também do seu conhecimento e pensamento).

5.3.2. Investigação - uma forma de reflexão?

Perez Serrano (1990), ao tentar definir investigação-acção pela negativa, afirma que esta "*não é aquilo que fazem habitualmente os professores quando reflectem sobre o seu trabalho*" (p.51), na medida em que apresenta um carácter de maior sistematicidade, de colaboração, envolvendo a recolha e análise de dados para fundamentar uma rigorosa reflexão do grupo. Tal é, também, a perspectiva que norteou este trabalho.

Carter e Halsall (1998) referem diversas relações entre reflexão e acção - associações correspondentes a diferentes modos de investigação-acção → considerando situações em que a reflexão precede, sucede ou indistintamente se relaciona com a própria acção, numa perspectiva eclética, adaptada às circunstâncias. Esta última é a postura dos autores, considerando que essas reflexões dependem sobretudo do foco e propósito do trabalho. Nas situações de investigação-acção em estudo, adoptou-se uma postura adaptativa e flexível, tendo-se verificado, num plano mais sistemático de investigação-acção onde se cruzam componentes colaborativas e individuais, inter-relações diversas entre reflexão e acção, consoante os grupos, os indivíduos e as fases de desenvolvimento dos processos.

Também Elliott se tem manifestado no sentido de considerar, num processo de investigação-acção, a reflexão como prévia à acção ou no sentido inverso, embora

enfatizando sempre o valor da compreensão na transformação da acção. Explorando as inter-relações entre reflexão e acção, o mesmo autor considera a investigação-acção como uma forma de reflexão prática, onde é determinante o papel do diagnóstico – diagnóstico acerca de padrões de acção, de teorias dos professores e de problemas associados -, distinguindo-a de outras formas de reflexão - a deliberativa, orientada para as escolhas da acção e a avaliativa, focada nas respostas e consequências esperadas e inesperadas (1990). Elliott define, ainda, investigação-acção como um processo cooperado entre investigadores e participantes, onde se analisam as acções humanas e situações sociais experimentadas como problemáticas e contingentes (susceptíveis de mudança) ou prescritivas (que requerem uma resposta prática), cujo propósito é aprofundar a compreensão do professor, numa postura em que se suspende temporariamente a acção até se conseguir uma compreensão mais profunda do problema prático. Esta compreensão constrói-se numa linguagem do senso comum, que traduz o ponto de vista daqueles que actuam e interactuam e que se organiza como um guião explicativo (1990).

A ênfase colocada por este autor no diagnóstico pode, no entanto, não ser entendida como um isolamento deste tipo de reflexão, em relação aos restantes. As componentes avaliativa e deliberativa da reflexão parecem-me igualmente relevantes em situações de investigação-acção, o que aliás é afirmado em escritos posteriores do mesmo autor. Também a ideia de suspensão temporária da acção levanta algumas dúvidas. A investigação-acção não é um processo que se desenrola apenas “fora de portas” – embora haja, sem dúvida, uma alternância entre situações de acção e situações de análise e reflexão, individual e colaborativa, fora do contexto da acção. A reflexão e pesquisa não se fazem apenas durante o curso da acção, como é óbvio, mas esta é também uma componente importante do processo e não tem de se suspender até uma compreensão mais profunda. Não quer isto dizer que o autor exclua a acção do processo investigativo, pois não é esse o caso. Questiono, isso sim, a hierarquização que este faz, valorizando a compreensão sobre a acção. Por outro lado, considerando que as interacções entre investigação e acção podem ser complexas, dialógicas e recursivas parece-me ser importante enfatizar a acção, nomeadamente a acção sistemática, como um meio de investigação que permite quer o

aprofundamento dessa compreensão e diagnóstico, quer a transformação da acção e dos contextos onde esta se desenvolve.

5.3.3. Investigação - um modo de agir?

Segundo Liston e Zeichner (1990, citado por Moreira, 1996, p.46), "*não se trata tanto de fazer investigação sobre o ensino mas de ver o próprio ensino como uma forma de indagação e experimentação*". Será que estes autores consideram que investigação-acção e ensino são equivalentes? Não creio. Zeichner (mesmo da citação anterior) e Gore consideram que a investigação-acção tem como componentes "*investigar a própria prática e situação, colaborativamente e com propósitos emancipatórios*" (1995, p. 23). Deste modo, a investigação-acção surge como uma acção que, no entanto, apresenta características próprias, distintas de uma qualquer acção espontânea ou mesmo de uma prática reflexiva, mas que, no seu seio, integra dialogicamente processos de acção espontânea e prática reflexiva.

Ebbutt (1985, citado por Moreira, 1996, pp.47-49) distingue, por um lado, os modos habituais de ensino e de ensino reflexivo e, por outro lado, os processos de investigação-acção, quer se trate de investigação do tipo colaborativo/cooperativo, ou não, considerando que apenas na investigação-acção se observa a sistematicidade de recolha e de análise da informação, a formulação de hipóteses e a redacção de relatórios sujeitos a escrutínio público. Estas características são comuns a um modo tradicional de investigação pelo professor, onde, contrariamente à investigação-acção, não há preocupações com a utilização dos resultados de pesquisa, na transformação de práticas e de contextos, mas sim com o desenvolvimento de teorias formais.

Quadro I.15 - Modos de ensino e investigação (Ebbutt, 1985, adaptado de Moreira, 1996)

modo habitual de ensino	auto-monitorização ou auto-avaliação do professor	modo de investigação-acção auto-avaliativa do professor-investigador	modo clássico de investigação-acção	modo tradicional de investigação pelo professor-investigador
trabalha sozinho na sala de aula	trabalha sozinho na sua sala de aula	trabalha sozinho na sua sala de aula	trabalha sozinho na sua sala de aula enquanto membro de um grupo que se reúne regularmente	trabalha sozinho na sua sala de aula
reflecte ocasionalmente sobre a sua prática	reflecte regularmente sobre a sua prática	reflecte regularmente sobre a sua prática	reflecte regularmente sobre a sua prática e implementa estratégias de acção	reflecte sobre aspectos da prática, selecciona hipóteses
não recorre ao facilitador externo	pode recorrer ao facilitador externo ou a um conselheiro crítico	pode pedir ajuda ao facilitador externo ou a um conselheiro crítico	recorre a um facilitador externo ou a um conselheiro crítico	pode pedir ajuda ao facilitador externo ou ao supervisor
não recolhe informação	recolhe alguma informação	recolhe informação sistematicamente	recolhe informação sistematicamente	recolhe informação sistematicamente
	analisa informalmente a informação	analisa sistematicamente informação e formula hipóteses	sistematicamente (talvez em grupo) analisa informação e formula hipóteses	analisa sistematicamente informação a fim de verificar ou rejeitar hipóteses
não redige relatório	não redige relatório	redige relatório sujeito a escrutínio público	redige relatórios em separado e em conjunto, sujeitos a escrutínio público	redige relatório sujeito a escrutínio
incorpora ocasionalmente na prática o resultado da reflexão	procura incorporar regularmente na prática os resultados da reflexão	incorpora sistematicamente os resultados da reflexão e muda a prática	incorpora sistematicamente os resultados da reflexão e procura a mudança a nível institucional pela verificação de hipóteses	espera contribuir para o desenvolvimento de teorias formais

Estas distinções não dão conta, por si, das variantes quanto ao grau de sistematicidade de recolhas e de análises. Também se pode questionar o papel dos relatórios

no desenvolvimento da investigação-acção e as fases da sua elaboração, durante ou apenas no fim do processo investigativo. O próprio conceito de hipótese coloca algumas interrogações, parecendo-me que é aceitável utilizá-lo se o entendermos enquanto preocupação com a compreensão, ou seja, como proposições acerca de possíveis relações entre as dimensões consideradas, nomeadamente entre a acção e os seus efeitos. Não tem, pois, que surgir previamente, mas podem ocorrer ao longo do processo, inclusive em fases terminais. O que importa é a sua formulação e não a sua verificação ou rejeição com um sentido de credibilidade científica.

Ainda no campo de análise das relações entre investigação e acção, referindo projectos em que estive envolvido, Elliott (1991) distingue dois tipos de processos: processos de investigação que iniciam a acção, onde a compreensão precede a decisão de mudar (numa acepção similar à de reflexão diagnóstica referida no ponto anterior); processos de investigação que decorrem da acção, onde a decisão de adoptar uma estratégia precede o desenvolvimento da compreensão. Num sentido próximo, Perez Serrano (1990), ao associar investigação a estratégias mais amplas de mudança, distingue entre: projectos críticos - onde a investigação é o primeiro passo para mostrar a necessidade de mudança; projectos de investigação instrumental - onde a investigação é paralela e concomitante com a acção, apoiando o lançamento de inovações; projectos experimentais de desenvolvimento - correspondentes às situações cujo objectivo explícito é gerar mudanças educativas, onde a investigação é parte integrante do processo educativo, social e cultural da mudança.

Nos casos apresentados neste trabalho, encontramos situações que combinam estes diversos tipos, embora com predominio de situações inscritas no último tipo de projectos (projectos experimentais de desenvolvimento). Este tipo integra, dentro de si, e de modo mais flexível, processos que têm contornos próximos aos dois tipos de relações entre investigação e mudança de acção, referidos por Elliott (1991).

Neste estudo, considerámos, também, várias modalidades de acção. À excepção das acções mais espontâneas, todas foram orientadas por uma maior reflexividade, que visava a mudança e se constituía enquanto modo de pesquisa, numa forma de acção estratégica, ou seja, *"uma acção conscientemente e deliberadamente tomada com base na reflexão racional pelo prático, mais do que com base em costumes, hábitos e percepções não*

reflectidas" (Carr, 1983, citado por Moreira, 1996, p.44). Distingo, assim, entre uma acção exploratória, sem hipóteses previamente formuladas, e uma acção orientada para a testagem de hipóteses, sobre os seus efeitos e/ou sobre si própria enquanto processo, hipóteses essas formuladas como teorias práticas preliminares. Paralelamente, senti necessidade de distinguir acções que se constituem como procedimentos de investigação mais sistemáticos e estruturados, do ponto de vista das suas componentes de concepção investigativa, recolha, análise e interpretação de informação e apresentação dos resultados, pois é a presença destas componentes que confere, ao processo, o sentido de investigação. Aproximamo-nos, assim, da aceção de investigação-acção de Ebbutt, sintetizada no quadro anterior, identificando processos que têm funções de investigação, de acção e/ou de interacção investigação-acção (Goyette e col., 1987), algumas das quais não apresentam esse carácter tão formalizado e sistemático. Estes são, também, processos que fazem parte do processo educativo. Neste sentido se entende a seguinte afirmação de Elliott: *"a investigação-acção unifica processos considerados frequentemente independentes, por exemplo: o ensino, o desenvolvimento curricular, a avaliação, a investigação educativa e o desenvolvimento profissional. Em primeiro lugar o ensino concebe-se como uma forma de investigação encaminhada para compreender como traduzir os valores educativos em formas concretas da prática. No ensino os juízos de diagnóstico sobre os problemas práticos e as hipóteses de acção em relação a estratégias para os resolver comprovam-se e avaliam-se de forma reflexiva. Em segundo lugar, como se trata de comprovar as hipóteses de acção sobre a forma de traduzir os valores em prática, não podemos separar o processo de investigação de comprovação de hipóteses dos processos de avaliação do ensino. A avaliação constitui uma parte integrante da investigação-acção. Em terceiro lugar (...) o desenvolvimento de programas curriculares produz-se através da prática reflexiva do ensino"* (Elliott, 1993 c, p.72).

A noção de interacção – dialógica e dialéctica - entre investigação e acção surge, assim, como um macro-conceito central da natureza da investigação-acção, constituindo um processo onde se relativizam e tornam produtivas as contradições entre investigação e acção. Estas são consideradas como elementos que, ora se fundem, ora se autonomizam, ora se complementam em interdependências várias.

5.3.4. Investigação-acção - ciclos, espirais, organizações de caos?

Assim como Carr e Kemmis distinguem entre tipos de investigação-acção técnica, prática e emancipatória, Mc Kernan (1991) apresenta três modelos de investigação-acção: investigação-acção científica, correspondente a uma visão técnico-científica de resolução de problemas; investigação-acção prática-deliberativa; e investigação acção crítica-emancipatória. Todos estes modelos são representados na forma de ciclos e espirais, variando apenas o conteúdo dos seus elementos e a complexidade e flexibilidade das suas inter-relações.

Em relação ao primeiro tipo de investigações, dominam as situações em que são os próprios investigadores quem definem os problemas a pesquisar e que, através de procedimentos ordenados e científicos de resolução de problemas (ênfatisando, ou não, a importância da participação dos práticos, através de processos democráticos, como Lewin o fez), procuram construir uma teoria com propósitos práticos. O autor destaca, neste grupo, os modelos de Lewin (1947) e Taba e Noel (1957, 1962). Lewin apresenta um modelo constituído por uma série de passos, organizados em ciclos que se repetem numa espiral, começando por uma ideia geral ou problema a resolver, seguido de recolha de informação que permite clarificar o problema, seguido de uma planificação geral. O plano é implementado e a acção vai sendo monitorizada a par e passo, de modo a avaliar a eficácia de cada passo e a planificar o próximo passo ou a reequacionar todo o plano e permitindo ao investigador aprender com o “experimento”.

Decorrentes do modelo de Dewey (1933), Taba e Noel aplicam os processos de pensamento reflexivo, ao desenvolvimento do currículo, com os seguintes passos: identificação de problemas, análise de problemas, formulação de hipóteses ou ideias, recolha e interpretação de dados, implementação da acção e avaliação de resultados da acção. Apesar destes processos se apresentarem numa sequência linear, tal não significa que não haja flexibilidade na sua utilização, pois os autores consideram que até o próprio problema pode mudar, à medida que evolui o processo.

No que respeita aos modelos prático-deliberativos de investigação-acção, que servem para responder a situações imediatas e onde o prático é conectado com o próprio

processo, enfatiza-se o processo sobre os resultados, numa acção reflexiva não controlada rigidamente, segundo um processo espiralado de ciclos sucessivos de deliberação-experimentação e avaliação. O autor destaca, nesta abordagem, os trabalhos de Schwab (1969, 1971, 1973, 1983), de Stenhouse (1967,1975), de Elliott (1977, 1985, 1987), de Ebbutt (1983).

O modelo de Elliott (1991) enfatiza a actividade teórica e ética do ensino, constitutivos da própria acção prática, sendo a investigação um processo auto-reflexivo que permite ao prático examinar as suas próprias teorias práticas. Apresenta um modelo em espiral, constituído por ciclos: de identificação de uma ideia inicial, através do reconhecimento/descoberta e análise dos factos, planificação, acção, monitoragem da implementação, reconhecimento e explicação de efeitos e falhas na implementação, revisão da ideia geral, nova revisão da planificação ... Este é um modelo que parte de Lewin e que procura suplantá-lo com base nas ideias de que é possível modificar a ideia geral, de que o reconhecimento inclui a análise e descoberta de factos, não se circunscrevendo ao começo do processo, de que a implementação não é um passo linear e de que a avaliação final dos efeitos da acção apenas deve surgir após comprovação da sua implementação, por processos de monitoragem.

Ebbutt não concorda com a metáfora da espiral, embora a sua apresentação de séries sucessivas de ciclos de acção onde ocorrem processos de avaliação (não apenas entre os ciclos, mas também dentro deles para cada passo de acção) constitua ainda uma espiral e a constituição de cada ciclo apresente os mesmos elementos do modelo de Elliott.

Na investigação-acção do tipo crítico-emancipatório, McKernan (1991) destaca o modelo australiano da Universidade de Deakin (citando McTaggart e col, 1982, Carr e Kemmis, 1986, Kemmis e McTaggart, 1988). Também aqui o modelo é apresentado na forma de espirais reflexivas, sendo cada ciclo constituído pelos mesmos elementos que Lewin propôs: plano geral, implementação da acção; observação da acção e avaliação reflexiva crítica. Através desta, surge a possibilidade de rever o plano ou problema, numa sucessão de momentos construtivos (de planificação e acção), e reconstrutivos (de observação e reflexão), numa sucessão de situações de acção em contexto social (acção e observação) e de situações discursivas (de reflexão e planificação). As principais diferenças

estão na natureza dessa reflexão e no papel do conhecimento na reflexão e na acção, rejeitando o papel meramente instrumental do conhecimento na resolução de problemas. Portanto, vai para além da pesquisa dos sentidos interpretativos das acções pelos próprios práticos e da sua transformação por via dessa reflexão prática e visa a organização de uma acção que emancipe os práticos dos seus constrangimentos, equipando-os com skills discursivos, analíticos e conceptuais, que permitem a reconstrução de situações de acção, do próprio e dos pressupostos acerca do ensino (Grimmet e col., 1990).

O próprio autor (McKernan, 1991) propõe um modelo espiralado, constituído por uma sucessão de ciclos de acção cujos principais elementos são: definição/redefinição do problema; avaliação de necessidades; elaboração de hipóteses; elaboração/revisão de um plano de acção; implementação do plano; avaliação da acção e decisão. Propõe uma abordagem eclética, através da qual a investigação-acção é considerada simultaneamente como um processo técnico, prático e emancipatório, visto todos estes elementos estarem contidos no currículo. Também Noffke e Breman (1991, citados por Moreira, 1996) questionam a distinção entre os vários tipos de reflexão, afirmando que o ensino integra sempre estas dimensões técnica, prática e crítica. No mesmo sentido, afirma Zeichner: *"na realidade o político e o crítico estão mesmo ali, em frente de nós nas nossas classes e nas dos outros e as escolhas que fazemos todos os dias no nosso próprio local de trabalho revelam o nosso comprometimento moral com respeito à continuidade social e à mudança, quer queiramos quer não. Não podemos ser neutros"* (1993, p.201).

Neste trabalho, considero este modelo de ciclos e espirais como representações ordenadas que não dão totalmente conta da complexidade e da flexibilidade dos processos. Teria mais afinidades com outras metáforas, tais como os labirintos "impossíveis" de Escher, os turbilhões de Morin, as flechas refractadas. Mas, na desordem também encontramos a ordem. Assim, a um nível mais micro do que aquele que é referido pelos autores supracitados (que representam a investigação-acção como uma sucessão espiralada de: processos de definição do problema - situação - concretização - observação e avaliação reflexiva, considerando e explicitando inter-relações entre processos de mudança), distinguimos anéis recursivos e flexíveis, que ganham contornos mais específicos e diversos,

em diferentes situações de investigação-acção e em contextos e momentos diferentes dessas mesmas situações. Disso se dá conta um pouco mais à frente, neste capítulo (5.3.7.).

5.3.5. Investigação-acção e avaliação

No ponto anterior, a avaliação ressalta como um elemento comum e central de todos os modelos de investigação-acção, correspondendo: quer a uma acção de diagnóstico de problemas, associada a uma reflexão sobre a acção e antecipatória desta, que permite, posteriormente, a organização de planos de acção; quer a uma reflexão na acção, que pode ser apoiada por processos instrumentais de observação e que permite ir monitorando a implementação de planos; quer a uma reflexão retrospectiva pela qual se reconhecem e explicam os efeitos da acção, permitindo desenvolver revisões dos planos de acção, das conceptualizações dos problemas, das situações e dos próprios conhecimentos (no sentido amplo que inclui as dimensões cognitivas, afectivas e operativas). Neste sentido, avaliação e investigação constituem processos de difícil distinção, em situações de investigação-acção. Uma dificuldade que decorre, ainda, de uma grande diversidade de acepções, apesar do trabalho conceptual para as distinguir, nomeadamente no que respeita ao seus objectivos: segundo MacDonald, Sanchez, Marmoz (citados por Silva, 1996, p.211, 215) a avaliação orienta-se para a acção, enquanto a investigação se orienta para a produção de conhecimento e elaboração teórica. No que respeita ao seu referente, ele é predominantemente teórico e explicativo, no caso da investigação científica, e normativo e axiológico, no caso da avaliação (Natanson, 1982, citado por Rodrigues, 1998, p.37). Ainda no que respeita aos critérios de avaliação de ambas as práticas, é de referir a eficácia da explicação, no primeiro caso, e a utilidade no segundo (Rodrigues, 1998, p.37). Esta dificuldade é acrescida pelo reconhecimento de elementos que as indiferenciam, nomeadamente uma evolução metodológica comum, com contaminações mútuas, sujeitas aos mesmos quadros conceptuais (Silva, 1996, Rodrigues, 1998).

Em certas situações, no entanto, as próprias condições contextuais facilitam a distinção entre estas duas práticas, pois *"o contexto de avaliação pode apresentar-se diverso daquele em que se desenvolvem normalmente os trabalhos de investigação científica no que se refere principalmente aos seguintes aspectos: 1) restrição da liberdade*

para definir o problema a investigar (...), 2) origem em problemas predominantemente de ordem prática (...), 3) limitação no que diz respeito à manipulação do programa ou dispositivo de formação (...), 4) possibilidade de definição prévia pelo cliente (...), 5) maior dificuldade em estabelecer 'relações adequadas com as fontes' (...)" (Rodrigues, 1998, p.36-37).

Noutras situações, a dificuldade de distinção torna-se mais aguda, como é o caso das situações de investigação-acção, onde há a dupla finalidade de produzir mudança - nas situações, no próprio e na acção -, através de um processo de continuada monitoragem da acção e de processos de avaliação mais pontualmente organizados, com esses sentidos expressos de produzir conhecimento e mudança. Este é um conhecimento que é reinvestido na própria acção, em função dos juízos de valor (conceito de avaliação de De Ketele e Roegiers, 1991, citados por Rodrigues, 1998, p.38), que a ele se associam. É um conhecimento que se constrói a partir da observação e através de instrumentos de recolha diversos, sendo a informação dela decorrente usada para formular juízos de valor (acerca de processos e seus efeitos) e para redefinir percursos. Trata-se de instrumentos e informação que, no entanto, podem ser usados em caminhos divergentes.

Esse constituiu o presente caso, onde se distinguem, quer ao nível da investigação-acção e investigação-formação, quer ao nível da meta-investigação-acção e meta-investigação-formação, duas vias de construção de conhecimento: uma mais imediata, onde as análises eram mais emergentes e serviam o propósito de transformação da acção; outra mais distanciada, onde as mesmas informações eram tratadas com um sentido mais globalizador, por forma a constituírem descrições e reflexões mais conceptualizadoras. Em ambas as vias se misturam propósitos de construção de conhecimento e de avaliação da própria acção, uma avaliação que, no primeiro caso, é reguladora e continua, mas é uma avaliação final, no segundo caso. Esta apresentação integra diversos níveis de maior abstracção. Trata-se de uma construção de saberes mais distanciados, onde a informação é sujeita a novos procedimentos de análise, para responder a novas questões e permitir um maior aprofundamento das problemáticas em estudo, através da utilização de quadros conceptuais mais alargados, onde se integram processos dedutivos e indutivos, que permitem análises e interpretações mais teorizadoras, bem como o aperfeiçoamento de

modelos de compreensão. Tais interpretações integram a apresentação de modelos de acção (estrutura conceptual sobre o que foram diversos processos de investigação-acção), bem como o aprofundamento dos processos de mudança mobilizados e das mudanças que aí e a partir daí se desencadearam, o que passa também por revelar e discutir os seus pressupostos, os seus princípios, as suas finalidades. Deste modo, estas interpretações implicam que se esteja a tentar compreender, à luz de critérios de valor e, portanto, a avaliar, mesmo quando não se pretende que os modelos de acção se constituam como ideias a reproduzir, mesmo quando se acentua uma perspectiva crítica a seu respeito, mesmo quando não se usam referenciais apriorísticos de análise.

5.3.6. Investigação-acção - entre a análise e a metáfora

Na construção de uma ruptura epistemológica que constitua uma crítica a modelos vigentes de construção de conhecimento, alguns autores propõem um traço distinto, que apenas intersecta parcialmente aqueles que até agora considerámos. Trata-se do conhecimento que se constrói na acção e pela sua transformação. Boaventura Sousa Santos (1989) propõe, como critério, a superação da distinção entre ciência e senso comum numa nova forma de conhecimento, *"simultaneamente mais reflexivo e prático, mais democrático e emancipador do que qualquer deles em separado"* (p. 86). Até aqui, nada de novo. Mas quando ele nos descreve esse conhecimento, referindo que *"a linguagem metafórica é imprescindível para a segunda ruptura (que supera tanto a ciência como o senso comum, num conhecimento prático esclarecido). A ciência é, pois, feita da permanente tensão entre os dois tipos de linguagem, tensão construída de modo diferente pelos diferentes cientistas ou grupos de cientistas"* (p.132), aqui, sim, é que se desenham novos contornos que o aproximam do que outros autores consideram ser a necessidade de construir uma investigação educacional baseada na arte (Diamond e col, 1996). Segundo Diamond, este tipo de investigação surge quando *"nos voltamos para nós próprios, procurando o curso dos nossos insights e limitações. Através da improvisação com a linguagem e outras formas artísticas procuramos as nossas próprias imagens e visões das coisas. Isto leva a um modo participante, relacional, de conhecer, no qual já não somos constrangidos por convenções estabelecidas (...) as formas artísticas de investigação precisam ainda ser*

trazidas totalmente para a investigação educacional e narrativa através de contar histórias partilhadas e auto-reflexões e através da construção de metáforas" (1996, p.182). Trata-se de modos de investigação que apoiam a construção de um conhecimento complexo, dialógico, holográfico, recursivo (de causalidade não linear), que evolui pela morfogénese (criação de novas formas) e não por acumulação permanecendo indeterminado e flexível na sua limitada capacidade de generalização e de predição (Marzano, 1988; Morin, 1991, citado por Bonnet e col., 1995; Morin, 1997/1977; 1996/1986; 1995b/1990). Questiono, no entanto, até que ponto este não será um modo interpretativo de construção do conhecimento, desta feita com a participação activa dos próprios práticos. Parece-me que o outro passo decisivo de ultrapassagem e de ruptura passa pela construção de um conhecimento emancipatório, entendido como um conhecimento construído na acção que a transforma e transforma os seus contextos, correspondendo a uma consciência e a um comprometimento éticos, com a transformação de si e dos contextos.

Em relação à questão da relação entre metáfora e análise, já atrás questionei as tensões vividas, quer no plano da investigação-acção dos professores, quer no plano dos estudos de caso. Estas questões foram também equacionadas para distinguir diferentes formas de conhecimento e suas inter-relações (ponto 4.4.7.). Estas são questões, recolocadas na interpretação dos dados, por forma a entender como, em diferentes situações e a diferentes níveis, essas tensões foram equacionadas e (não) resolvidas. Por outro lado, na actual apresentação não me inibo de utilizar metáforas (e poemas), ou de construir narrativas, nem de acentuar os dilemas e tensões vividos a este respeito. Repetindo o que atrás disse, trata-se de uma versão pessoal que orchestra as vozes de múltiplos intervenientes do processo (Diamond e col, 1996), integrando, dentro de si, o conflito e o consenso, a heterogeneidade e a homogeneidade, onde a própria acção, a relação entre as teorias e as histórias e a evolução entre os diferentes casos, são formas de testar a sua credibilidade. Deste modo, aproximamo-nos do pensamento de Boaventura Sousa Santos, segundo o qual *"a ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do artista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica"* (1987, p.49).

5.3.7. Para um modelo de investigação-acção: uma orquestração de finalidades e de processos de pesquisa, acção, reflexão, colaboração e utilização da teoria

À semelhança de Glaser e Strauss (1967, citado por Strauss e Corbin, 1994), que distinguem entre dois níveis de abstracção na formulação de teorias: as substantivas, que se desenvolvem indutivamente, a partir de um domínio empírico, e as teorias formais, que se desenvolvem dedutivamente a partir de um domínio conceptual, podem considerar-se dois níveis de abstracção na elaboração de modelos. Assim, distinguem-se entre modelos reais e formais - *"os que se situam a um nível mais descritivo, que se chamaram modelos reais e os que correspondem a formas de representação mais geral e descontextualizada que se designaram por modelos formais. Tratando-se nos dois casos, de modelos conceptuais transferíveis, ou seja, aplicáveis à análise de outros casos ou situações, a sua distinção decorre do nível de abstracção"* (Silva, 1996, p.231). De notar, no entanto, que os modelos formais, mesmo traduzindo um trabalho conceptual de abstracção, podem operar por processos dedutivos, decorrendo de quadros conceptuais, mas também podem conjugar, por processos indutivos, elementos decorrentes do domínio empírico e de modelos reais, pelo que não é totalmente equivalente esta distinção entre modelos e a referida distinção entre teorias, feita por Glaser e Strauss.

Para compreensão dos casos de investigação-acção em estudo, parece-me importante referir que as componentes e as suas inter-relações são comuns, por forma a que se defina um modelo formal que, embora decorrente das situações, constitua uma representação abstracta. Para construir esse modelo, é preciso assinalar os traços constituintes mais importantes das situações que pretende configurar.

Nos nossos casos, como já atrás se disse, a investigação-acção não se reduz a uma forma de prática reflexiva, pois concilia movimentos de dois tipos de acção - de investigação e de intervenção -, com funções distintas, mas que, no entanto, podem coexistir num mesmo comportamento/procedimento. É importante considerar que se trata de um processo colaborativo e não de uma prática meramente individual. Para além disso, as situações variam de caso para caso e, dentro de cada caso, de sub-projecto para sub-projecto, pelo que me parece mais correcto apresentar apenas um modelo que represente a unidade base,

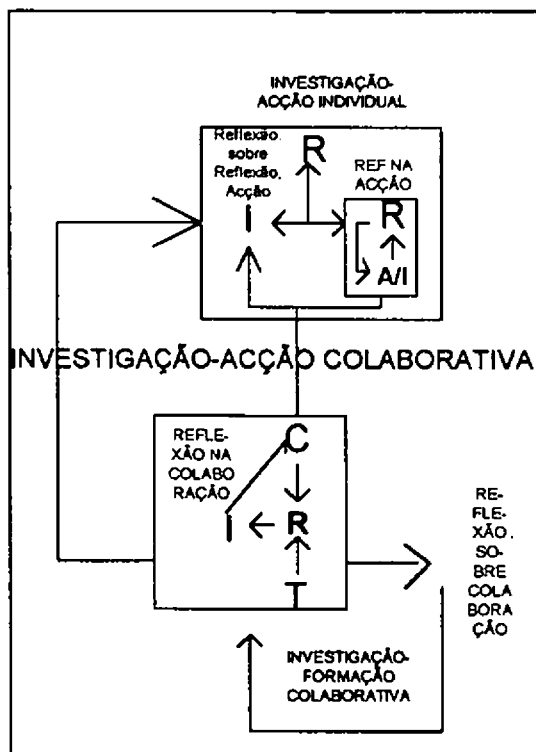
comum aos diversos casos, deixando que múltiplas combinatórias, representadas mais qualitativamente na sua especificidade e contextualização, sejam apresentadas posteriormente na modelização de cada situação, isto é, na apresentação de modelos reais, mais descritivos. As unidades “mínimas” desse modelo são os processos de mudança, identificados a um nível mais micro do que as unidades referidas pelos modelos apresentados (no ponto 5.3.4.). Segui, assim, a ideia base de que uma análise que permita uma maior flexibilidade de combinatórias facilita a apreensão da complexidade. Estas unidades de mudança - colaboração, investigação, acção, reflexão e teoria - ainda se subdividem em processos mais micro que, no entanto, não surgem representados neste modelo, dada a tentativa de se encontrar um equilíbrio entre parcimónia e compreensibilidade dos fenómenos em estudo.

Dos modelos atrás referidos, retive sobretudo a representação recursiva, ou seja, um modo de representação que se inscreve dentro dos princípios da complexidade, segundo os quais há uma causalidade circular e recorrente, impulsionada pela abertura do sistema e onde se combinam dialogicamente causalidades internas e externas, numa organização emergente.

No que respeita aos processos de investigação e acção, usados para compreensão e transformação das situações de intervenção dos professores, é preciso considerá-los nas suas componentes individuais (pelo professor nos seus contextos de acção específicos) e nas suas componentes colaborativas (do grupo de formação, que apoia o desenvolvimento dos projectos de investigação-acção individuais). A conjugação destes dois patamares, representa o processo - colaborativo - de investigação-acção.

A investigação-acção colaborativa é, ela própria, objecto de pesquisa e reflexão, pelo que se transforma, por via dessa reflexão, num processo de investigação-formação. Estes patamares de investigação podem ser representados no seguinte esquema:

Figura I.5 - Os patamares de investigação-acção e investigação-formação



Legenda: R- Reflexão; I – investigação; A – acção; C – colaboração

A coexistência e sucessão de casos de formação, onde se desenvolveram processos de reflexão colaborativa sobre essa mesma formação, favorece a recursividade entre diversos dispositivos de formação, ou seja, a sua transformação mútua, pois aprofunda o processo de cada investigação-formação, através dessa recursividade, sendo o investigador-formador quem faz as inter-relações entre os diferentes casos de formação, embora utilizando as reflexões feitas em contexto de colaboração.

Apesar deste modelo ser representado por anéis inter-relacionados, tal não significa que se desenhe, no tempo, uma espiral de processos repetitivos. A ideia de que cada processo de mudança, representado no esquema (investigação, reflexão, colaboração, acção), se desdobra em sub-tipos, representa a abertura e a diversidade de possibilidades dos fenómenos representados.

Por outro lado, as mudanças que vão ocorrendo ao longo destes processos são condicionadas por causalidades externas e é pela conjugação de endo e exocausalidades que elas evoluem. Endo e exocausalidades, que têm sentidos convergentes e divergentes, mas que coexistem de modo dialógico, na acepção de Morin. No entanto, não evoluem como setas lineares (que representariam um tempo meramente sequencial e irreversível), nem como círculos (que representam um tempo repetitivo e regenerativo), mas como fluxos de setas refractadas, onde os desvios não são corrigidos totalmente (pelo que as mudanças podem não ser meros movimentos dentro do sistema), embora ocorram anéis de sentido recursivo, que garantem alguma continuidade.

Na análise dos dados, usei uma representação de combinatórias de sub-processos e, como base nessas combinatórias, senti necessidade de criar uma simbologia que representasse as relações de interdependência entre processos de mudança, ao longo do tempo, conjugando critérios de ordem temporal e de ordem interactiva. As relações encontradas são as seguintes:

- sequências lineares - sempre que um processo é seguido de outro, sem sobreposições temporais - (_);
- sequência em espiral, recursiva - corresponde a uma relação de alternância entre processos, com progressão em cada um deles por influência do outro - (*);
- processos paralelos - quando, em simultâneo, ocorrem dois processos, embora estes surjam nitidamente distintos e a sua sequência não leve a uma progressão de sequências e processos posteriores, por influência mútua - (||);
- equivalência de processos - ocorre quando há simultaneidade de funções coincidentes, num único processo integrado - (»).

Estas inter-relações constituem sub-tipos de relações que, nas situações concretas, irão substituir as setas dos quadros anteriores, tal como os subprocessos substituem os próprios processos.

Estes conceitos foram construídos a partir de referenciais teóricos vários, correspondendo a uma organização própria, decorrente da interacção que estabeleci entre estes e os dados de que dispunha.

5.4. Investigação-acção e mudança: para o desenvolvimento individual, social e científico

5.4.1. Entre a mudança individual e a mudança social - o desenvolvimento dos professores, dos grupos, das escolas, da comunidade, da sociedade

Askew e Carnell (1998) distinguem entre investigação-acção e aprendizagem-acção, apesar de ambas se radicarem na revisão da aprendizagem e da acção, e apesar de corresponderem a processos cíclicos que envolvem reflexão, acção e aprendizagem pessoal, terem o self como central e se centrarem nos processos. Como diferenças, eles acentuam que a aprendizagem-acção é uma actividade pessoal, interna, de aprendizagem individual, podendo o seu ciclo ser muito focalizado e de curto termo, enquanto a investigação-acção é mais alargada, pública e afecta mais gente. Deste modo, consideram que a aprendizagem-acção é parte do processo de investigação-acção e consideram, assim, que esta providencia meios efectivos de auto-aprendizagem, permitindo mudanças radicais. É num sentido próximo que entendo os processos de mudança, de ciclo mais restrito, inseridos em processos de investigação-acção, embora alargue o conceito, não o restringindo a uma actividade pessoal e integre processos sociais de aprendizagem individual e desenvolvimento social.

Ao fazer uma revisão da literatura sobre os efeitos do envolvimento dos professores na investigação, Henson (1996) refere os efeitos da investigação sobre os professores, sobre as suas práticas e sobre os alunos. Entre eles, destacam-se: a resolução de problemas da classe; o encorajamento da mudança efectiva e do assumir, pelo professor, do seu papel como agente activo de mudança; o aumento do poder do professor sobre as suas decisões e de autoria sobre o seu ensino, no sentido de manter ou mudar aquilo que considera importante e necessário; a identificação e o comprometimento com o desenvolvimento de uma diversidade de métodos de ensino e aprendizagem eficazes; a promoção de um ensino reflexivo; o alargamento dos skills profissionais; uma abertura para integrar novas informações e se manter como aprendente, usando e alargando os seus próprios recursos; uma atitude crítica em relação às suas próprias crenças e pressupostos, às dos outros, às dos teóricos e às do próprio curricula, bem como uma atitude positiva em relação a si e à

aprendizagem; e um maior envolvimento com o ensino e com um estilo interactivo de ensino que beneficia os próprios alunos.

A investigação-acção é, ainda, uma abordagem de investigação com carácter social, quer pela sua natureza participativa, quer pelo facto de eleger uma situação social como objecto de estudo, quer ainda porque, frequentemente, visa a mudança dessa situação social, mesmo que de carácter restrito. Torna-se, pois, relevante perceber se processos de investigação desenvolvem mudanças sociais pois, deste modo, a investigação acção serviria o desenvolvimento do professor e da profissionalidade docente, bem como o desenvolvimento dos contextos onde este se insere.

Numa perspectiva social, a investigação-acção crítica *"orienta-nos para a produção do conhecimento e induz-nos a organizar a informação, a interpretar (...) foca a nossa atenção sobre pensar o nosso próprio pensamento, à medida que exploramos a nossa própria construção da consciência, a nossa própria auto-produção (...) cria uma orientação analítica para o nosso trabalho (...) ajuda-nos a aprender a ensinar-nos a nós próprios (...) aumenta a nossa habilidade para nos engajarmos numa acomodação antecipatória (...) cultiva a empatia com alunos e colegas (...) nega a confiança num pensamento procedural (...) tenta melhorar o pensamento tornando-o um outro aspecto da existência de todos os dias"* (Kincheloe, 1993, p.192-193).

5.4.2. O desenvolvimento do conhecimento científico?

O valor da investigação-acção para a comunidade científica pode ser equacionado a dois níveis: o valor científico da própria investigação desenvolvida pelos professores; o valor informativo desta para a construção do conhecimento, pelos académicos.

Cochran-Smith e Lyttle (1990) referem, a propósito deste último aspecto, o valor dos diários dos professores, enquanto dados ricos acerca da vida das classes, e o valor informativo das investigações acerca das questões consideradas como centrais pelos professores. Os professores podem, ainda, com as suas investigações, contribuir para criticar e rever teorias existentes e providenciar dados para basear ou orientar teorias alternativas. Shulman (1986) chama a atenção para o valor do conhecimento organizado na forma de casos, pois a investigação-acção dos professores constitui-se em casos de

experiência que, coligidos, poderão ser usados, quer na formação, quer como objecto de estudo pelos investigadores. É neste sentido que os estudos de caso, pelas suas descrições minuciosas, fornecem elementos para a discussão de práticas, sendo importante o contraste entre diferentes casos e uma crítica da teoria e da prática, disciplinada pela contextualização (Rudduck e Hopkins, 1985).

Neste sentido, Schön (1983) valoriza uma colaboração estreita entre investigadores e práticos - papéis que não seria desejável, segundo ele, serem acumulados num mesmo indivíduo -, a partir da qual será possível construir conhecimentos acerca dos quadros de referência dos práticos, de reportórios de práticas sobre o próprio processo de reflexão em acção ou, ainda, um metaconhecimento sobre os métodos de investigação.

No que respeita ao valor científico da investigação-acção desenvolvida pelos próprios professores, há que distinguir as situações em que essas investigações são levadas a cabo apenas por estes, daquelas em que são feitas em colaboração com académicos ou, por cooptação dos professores em investigações, da responsabilidade desses mesmos académicos. Não parece ser possível responder a esta questão no abstracto, sendo necessário avaliar os processos investigativos de acordo com critérios que assegurem o rigor dessa avaliação. Pode, no entanto, enunciar-se um conjunto de obstáculos que dificultam esse sentido de rigor, nomeadamente a pouca disponibilidade temporal e psicológica dos professores para assegurarem essa mesma credibilidade científica, além da pouca preparação relativamente ao domínio de uma instrumentação investigativa. Sendo o próprio investigador-prático o principal instrumento de investigação, é muito maior a vulnerabilidade da investigação relativamente à qualidade/competência investigativa do professor. Não me parece, no entanto, haver factores epistemológicos que, à partida, impeçam a qualidade científica do trabalho de investigação dos professores. Uma investigação implicada terá de ter os seus próprios critérios de avaliação, mas poderá ser reconhecida como válida do ponto de vista científico, numa acepção alargada de ciência.

Nos casos em estudo, o valor científico do conhecimento dos professores não foi uma preocupação de ninguém e os produtos não apresentam essas características de cientificidade. No entanto, os processos foram marcados, em maior ou menor grau, pela sistematicidade e pelo rigor, tratando-se de processos de pesquisa focalizada em

problemáticas definidas pelos professores. Garantiu-se, assim, logo à partida, alguma relevância, utilidade e adaptabilidade. O centrar o trabalho nas situações práticas dos próprios professores favoreceu, ainda, a integração teoria-prática e a contextualização do conhecimento produzido. O carácter colaborativo dos processos, criando-se dinâmicas de partilha e aprendizagem conjunta, também favoreceu o desenvolvimento de um processo, onde coexistiu autoria e colaboração, autonomia e respeito mútuo. O trabalho em grupo favoreceu, ainda, uma intersubjectividade, ao nível das recolhas, análises e interpretação de dados e da reflexão sobre as suas implicações na prática. Frequentemente, triangularam-se dados subjectivos dos professores com dados subjectivos de outros participantes das situações em estudo, dados de auto-observação com dados de hetero-observação, favorecedores, também, de alguma distanciação e de alguma reflexividade investigativa. Em maior ou menor grau, também houve um confronto entre o real e elementos teóricos formais, que permitiu o aprofundamento das análises e interpretações. O apoio de investigadores externos apoiou, também, essa sistematicidade e rigor metodológico, a todos os níveis do desenvolvimento do processo, desde a concepção do design investigativo até à sua finalização na elaboração de relatórios (apesar do meu grau de envolvimento no processo ter sido, como já se disse, diferente de caso para caso). A elaboração de relatórios finais permitiu o aprofundamento das análises e das reflexões, a formalização de sínteses descritivas dos processos e de saberes construídos, com repercussões pontuais (mais nuns grupos mais do que noutros e mais para uns professores do que para outros), na sua transferibilidade contextualizada no tempo e no espaço, por situações similares. Trata-se de uma transferibilidade de saberes não cristalizados, na medida em que eles próprios evoluíam e faziam evoluir os professores, no confronto com novas situações.

Deste modo, concordo com Rudduck e Hopkins (1985) quando se opõe às objecções sobre a ideia do professor como investigador (nomeadamente de falta de credibilidade dos seus auto-relatórios, enviesamentos decorrentes do envolvimento nas situações estudadas, falta de cultura teórica), ao considerar que os professores podem desempenhar particularmente bem essa tarefa, usando-se a si próprios como instrumentos de investigação, desenvolvendo estratégias de auto-monitoragem e tomando, a partir daí, consciência de si próprios. Sendo um dos propósitos, da investigação-acção, a descoberta de

distorções (Kemmis, 1993, citado por Askew e Carnell, 1998), aproveita-se o ponto de vista de quem está dentro das situações e tem acesso a outros pontos de vista de outros intervenientes desse mesmo processo, podendo, assim, proceder a descrições detalhadas, obter perspectivas das diversas partes envolvidas e ser exaustivo e sistemático na busca de materiais (Bogdan e Biklen, 1994).

Também no que respeita à apresentação dos trabalhos de pesquisa, alargou o conceito de publicação ao considerar que este, tendo uma função de abrir o trabalho à crítica, tanto como de disseminação do produto da investigação, se pode fazer junto de audiências diversas, mais ou menos restritas (pelo que os pequenos grupos e as escolas são alguns dos contextos onde essa crítica e disseminação podem ter lugar). No entanto, questiono que esse processo investigativo e seus resultados, nomeadamente aqueles conduzidos pelos professores nos casos em estudo, tenham um valor de cientificidade próprio, que possa ser reconhecido nas comunidades científicas. Em causa estão a sistematicidade e o alargamento de referenciais teóricos mobilizados, que coloquem o conhecimento construído em diálogo, com um referencial colectivo mais amplo. Constituiu, no entanto, um patamar a partir do qual se progrediu para patamares de distanciamento progressivo que assegurassem essa mesma credibilidade. Embora, aqui, as problemáticas em estudo não sejam, de um modo geral, coincidentes com as dos professores, apresentam similaridades, mais nalguns casos do que noutros, e têm a formação, a investigação-acção dos professores e a sua mudança individual como foco de estudo. Note-se, no entanto, que o conhecimento aí construído assenta sobre o conhecimento dos professores, e é uma construção sobre construções, embora estas sejam limitadas, em função dos limites de auto-conhecimento dos professores e dos limites comunicacionais e de relação entre professores e investigadores.

Posteriormente, no estudo comparativo entre os casos desenvolvi, em função dos resultados apurados pelos professores, uma reflexão mais aprofundada sobre esta questão da cientificidade da investigação dos professores. Também no capítulo final de reflexão, sobre a credibilidade dos estudos de caso, aprofundo as mesmas questões, centrando-me nos cuidados observados no desenvolvimento das situações em estudo.

6. Um design investigativo dialógico e recursivo: da investigação-acção dos professores ao estudo comparativo entre casos

6.1. Investigação-acção e investigação-formação: entre uma investigação na acção e uma investigação sobre a acção

Desroche (citado por Goyette e col., 1987) apresenta-nos uma tipologia de investigação-acção onde diferencia as situações de investigação na acção (na qual há uma implicação do investigador e/ou actores na investigação), de investigação sobre a acção (visando a descrição e explicação das causas e dos efeitos), e de investigação para a acção (visando a aplicação dos conhecimentos e das propostas da investigação para a acção), considerando que se trata de modalidades que podem combinar-se na mesma situação de investigação. Apesar desta distinção parecer misturar diversos planos - por um lado a própria natureza implicada de qualquer investigação-acção e, por outro, as finalidades da própria investigação, que são o conhecimento e a transformação da acção -, o autor alerta-nos para a importância da distinção entre níveis de investigação, mais e menos implicados/distanciados da acção, levando-nos a dirigir a atenção para a própria reflexividade investigativa. Assim como se distingue entre uma reflexão na acção e uma reflexão sobre a acção, podemos considerar que, num processo de investigação-formação, ao nível do grupo em formação, a acção formativa é também um processo investigativo no decurso do qual e sobre o qual se reflecte, da mesma maneira que num processo de investigação-acção - que se centra nas áreas de intervenção dos professores. A investigação na acção implica processos de reflexão na acção, de reflexão sobre a reflexão na acção e de reflexão sobre a acção, surgindo esta última como um processo integrado no processo de investigação sobre a acção, numa fase posterior à finalização desta. No mesmo sentido, Elliott (1993) refere uma segunda ordem de investigação-acção, desenvolvida pelos académicos, para estudar e elaborar uma teoria sobre investigação-acção, gerando-se esta a partir de (e interactivamente com) a prática. Trata-se de uma meta-teoria de relação entre teoria e prática, através do desenvolvimento da sua prática reflexiva. Penso, no entanto, que se pode distinguir entre níveis diversos de investigação-acção, investigação-formação e níveis de maior distanciamento, respondendo estes a lógicas distintas daquelas que

caracterizam a investigação-acção, concorrendo para a construção da meta-teoria referida por Elliott. É também neste sentido que Hollingsworth (1995) distingue entre uma investigação de primeira e segunda ordem, permitindo, a Segunda, discutir a investigação dos professores.

No presente trabalho, desenhou-se uma ordem sequencial que parte de um nível de investigação na acção e se prolonga por níveis de investigação sobre a acção, todos estes inseridos num dispositivo mais amplo de investigação-acção, desenvolvido pelos professores, na medida em que cada processo de investigação-acção foi finalizado com um relatório síntese, elaborado pelo grupo de professores, com ou sem a participação do investigador externo. Trata-se de um instrumento de investigação sobre a acção, que descreve o processo e apresenta o conhecimento construído ao longo e a partir desse processo. Note-se que alguns dos documentos escritos subsequentemente pelo investigador-formador, relativos a cada processo de investigação-formação, são, ainda, componentes desse processo de investigação implicada na transformação da formação. Assim, fui produzindo, neste sentido, textos intermédios (alguns publicados em actas de congressos), onde se analisavam dados e se reflectia sobre metodologias de formação, antes mesmo de se terem finalizado todas as situações de formação, pelo que tiveram alguma repercussão sobre situações de formação em curso. Estes documentos constituem, esses sim, elementos produzidos num patamar que se pode designar de investigação-formação. Mas os textos que recorrem a entrevistas de "follow up" parecem marcar um outro tipo de investigação, centrada sobre as mudanças dos professores (enquanto processo e resultado), em relação com os processos formativos, não havendo já pretensões de revisão da acção em função dos conhecimentos produzidos. Nesse sentido, distingo entre os patamares de investigação-formação e os estudos de caso, agora apresentados neste documento. Aqui, há já um grande distanciamento das situações, não apenas num sentido temporal, mas também no que respeita a um reinvestimento de saberes nas acções de formação.

Ainda na investigação desenvolvida durante a acção, houve, em alguns casos, patamares de maior distanciamento temporal, quando os professores analisaram dados recolhidos antes e tratados de modo menos sistemático numa primeira fase, mas

posteriormente reanalisados de forma mais sistemática (por exemplo, o DUECE e os professores I e D do projecto IRA).

É de referir que, durante cada situação de investigação-formação e de investigação-acção, se estabeleceram mecanismos de distanciação, de reflexão sobre a acção (intervenção educativa e acção investigativa) que se desenrolava, tratando-se de formas de reflexão sobre a acção e sobre a investigação durante a própria investigação (semelhantes aos processos de reflexão sobre a reflexão na própria acção e de reflexão na acção, referidos por Schön), embora com um sentido colaborativo e de sistematicidade próprios de um processo de investigação-acção. A escrita de diários pelos professores e pelo grupo formativo (estes últimos na forma de actas/diários de investigação), as reflexões conjuntas, em debate no seio do grupo, sobre os projectos dos professores e sobre o próprio processo formativo (incluindo, nos diferentes planos, reflexões sobre os próprios processos investigativos) constituíram os modos privilegiados de desenvolver essa reflexividade. O aprofundamento destas situações, segundo o ângulo da implicação, é apresentado no próximo capítulo. Um aprofundamento metodológico de cada uma destas modalidades - nomeadamente dos diários e das actas -, considerando a sua evolução processual, é apresentado em apêndice.

6.2. Epistemologias e metodologias: a ruptura do positivismo e o diálogo entre a abordagem interpretativa e a abordagem crítica

Enraizar o conhecimento na acção e reconhecer o valor da implicação do investigador são posturas basilares de um processo de investigação-acção (e investigação-formação, como uma das suas modalidades), que opera, já de si, uma ruptura em relação a uma tradição investigativa da ciência positivista, que tem por postulados a neutralidade dos métodos, a focalização nos produtos, uma relação com as pessoas como objectos a investigar, a construção de uma linguagem específica (reduzindo o real a umas poucas variáveis que se procuram relacionar), a procura da explicação por meio de leis gerais (Susman e Evered, 1978, citados por Goyette e col., 1987), a construção de um conhecimento desenraizado dos contextos e não integrador das significações dos próprios sujeitos (Bogdan e Biklen, 1994).

Na investigação-acção, o conhecimento constrói-se com a participação daqueles que na acção reinvestem o conhecimento produzido, confrontando-se desde logo as funções de construção do conhecimento e de acção. Trata-se de duas lógicas que se integram em contextos de prática reflexiva, mas que, em contextos investigativos, adquirem novos contornos - de intencionalidade investigativa, de focalização da atenção em problemáticas privilegiadas, de sistematicidade e controle dos processos -, duas lógicas que normalmente surgem desintegradas em contextos de investigação científica e que, em contextos de intervenção e formação, adquirem novos contornos e critérios.

No entanto, nem todos os investigadores entram neste debate epistemológico, nem põem em causa os fundamentos de uma investigação positivista, e apenas distinguem a investigação-acção pelas suas modalidades de aplicação (no terreno e não no laboratório), pela utilização dos seus resultados (pouco generalizáveis) ou pelo tipo de produtos procurados (teoria ou prática) (Goyette e col., 1987), colocando-se numa perspectiva pós-positivista (Guba, 1990). Os fundamentos epistemológicos da investigação-acção podem ser diversos e há mesmo autores que consideram ser possível a complementaridade entre investigação tradicional e investigação-acção, inserindo-se num positivismo relativizado pela finalidade da acção conferida à investigação (Argyris, St Arnaud, 1982, citado por Goyette e col., 1987). É neste sentido que Carr e Kemmis (1986) fazem referência a um tipo de investigação-acção técnica, na qual as questões tratadas não são as dos práticos, mas as dos investigadores, tendo os primeiros um papel de informadores críticos, sendo o objectivo principal do processo o desenvolvimento do conhecimento educacional e a eficácia de práticas educativas, através da clarificação de problemas, a partir de processos de pesquisa, e pela testagem da aplicabilidade dos resultados da investigação. Nesta linha, podem-se integrar os estudos técnico-científicos de resolução de problemas sociais, dos quais Lewin, Lippitt e Radke, Corey, Taba são exemplos centrais (autores e estudos referidos por McKernan, 1991). Trata-se de situações baseadas em cuidadosa planificação, recolha de dados, análise e avaliação, com base numa instrumentação precisa.

No presente trabalho há uma clara demarcação desta abordagem investigativa, distinguindo-se entre planos de investigação-acção e investigação-formação e planos de investigação mais distanciados. Esta distinção está de acordo com a posição de Glaser e

Strauss (1967, citados por Goyette e col., 1987), "*quando se procura diagnosticar, avaliar, descrever, modelisar ou compreender uma situação concreta particular, tendo em conta a visão dos actores(...) o modo de investigação escolhido será então o estudo de casos ou a análise comparativa multi-casos*". Os estudos de caso são, aqui, entendidos numa acepção alargada (que expande a acepção de Yin, 1984), vistos como processos investigativos com pretensões descritivas e explicativas sobre acontecimentos contemporâneos, nos seus próprios contextos de desenvolvimento – embora completados por processos longitudinais que seguiram esses acontecimentos, após a sua finalização –, onde se utilizaram múltiplas fontes de informação/ metodologias de recolha e onde não se requeria um controle sobre os acontecimentos, nas suas etapas finais. Nos casos em estudo, esse controle verificou-se durante o processo de investigação-formação, onde coincidiam e coexistiam alguns dos processos de elaboração/colecta de dados e de análise, aos quais se sucederam outros processos de análise, interpretação e apresentação dos estudos de caso, estes já de maior distanciamento e menor controle, por parte do investigador, em relação aos acontecimentos.

Neste sentido, a ruptura que este estudo propõe em relação à abordagem positivista é, em parte, uma dupla ruptura, pois equacionam-se planos de investigação de distanciamento progressivo. Os planos de estudo de cada caso e de estudo comparativo dos diversos casos constituem patamares de maior distanciação e de construção de um conhecimento sobre a mudança dos professores (enquanto processo e produto), ocorrida durante e após as situações de investigação-formação. Estes dois patamares de investigação não se reduzem a um técnica qualitativa de recolha de dados (ao invés do que afirma Bruyne, 1974, citado por Goyette, 1987). Integram-se, fundamentalmente, numa abordagem investigativa do tipo interpretativo, na medida em que têm como propósito principal não a mudança das práticas, mas a compreensão dos fenómenos estudados, considerando os contextos específicos e reconhecendo a natureza subjectiva da investigação e dos processos a investigar (Askew e Carnell, 1998; Carr e Kemmis, 1986). Trata-se de um nível de investigação que constitui uma ruptura epistemológica em relação ao positivismo, na medida em que, entre outros aspectos, afirma: a não neutralidade das técnicas de investigação; o pluralismo metodológico; a reflexividade e a superação de dicotomias 'paralisantes', tais

como estrutura/acção, macro-sociologia/universa, individual/colectivo (Santos, Boaventura Sousa, 1989, p.85).

Nos nossos casos, a investigação-formação foi um primeiro patamar de investigação e este constitui, de algum modo, uma outra crítica ao paradigma positivista, permitindo que a crítica seja prática. Trata-se de um nível altamente implicado, em que o investigador é o próprio formador, integrado em equipas de professores que colaboram entre si, não apenas para o desenvolvimento de um projecto de investigação-acção, mas também para fazer progredir o seu próprio processo de formação. Não se assumiu uma ruptura em relação às abordagens interpretativas, mas pretendeu-se fazer coexistir e dialogar as abordagens altamente implicadas e radicadas na transformação da acção, com abordagens mais distanciadas, visando em primeira instância, a construção de conhecimento sobre a acção. Constituiu-se, assim, uma relação complexa onde as abordagens coexistem em complementaridade (Morin, 1997/1977; 1996/1986; 1995b/1990). Note-se, também, que, nos níveis mais distanciados, os professores deixam de ser colaboradores activos na concepção e apresentação de resultados, surgindo como elementos que cooperam com o investigador para lhe fornecer informações ou corroborar análises e interpretações, o que é, uma vez mais, consonante com uma abordagem interpretativa de investigação educacional. Embora esta opção não constitua uma crítica às próprias abordagens críticas, ela tem implícita a necessidade de dar resposta a critérios de cientificidade próprios da abordagem interpretativa (partindo do senso comum, mas dele se distanciando e criando uma linguagem própria) e de conciliar as forças destas duas abordagens. Penso, no entanto, não estar muito longe de Boaventura Sousa Santos, na referência a uma ruptura e, nesse sentido, a uma crítica às próprias condições de construção de conhecimento científico, onde se diluem os contornos entre ciência e senso comum, na medida em que o senso comum é integrado na ciência, ao mesmo tempo como objecto e agente de transformação, coexistindo dialogicamente numa teoria prática que evolui para a sua cientificação.

6.3. Critérios de credibilidade: uma questão teórica-metodológica, pragmática e ética

A investigação-acção, tal como foi entendida nos casos em estudo e nos diversos patamares de investigação, é um processo de investigação que se distingue pelo tipo de implicação dos investigadores na acção - sendo o professor e o formador simultaneamente investigadores comprometidos com a mudança da sua própria prática e dos seus contextos, e, também simultaneamente, sujeitos e objectos da sua pesquisa, uma pesquisa focada nas áreas por si identificadas como problemáticas - orientada por princípios democráticos, construída com base em processos flexíveis, facilitadora da construção de um conhecimento complexo e de uma prática reflexiva. Deste modo, os critérios da sua credibilidade têm de ser, pelo menos parcialmente, distintos de outras formas de investigação (Elliott, 1991) - sendo as opções, acerca dos critérios a considerar e dos cuidados a ter para responder a esses critérios, feitas não apenas com base em elementos empíricos e racionais, mas também com base em valores pessoais e sociais, histórica e culturalmente enraizados. Coloco-me numa perspectiva emergente, considerando que os critérios não podem ser definidos de modo independente das situações de investigação, sem que isso impeça que se possam esboçar, "a priori", grandes dimensões, que deverão ser operacionalizadas nas situações concretas (não sendo de esperar uma adequação plena a todos os critérios e em toda a sua extensão).

Os critérios, que a seguir se enunciam, foram elaborados na interacção com as situações, de acordo com as suas características próprias, os objectivos de que se partiu, os constrangimentos que se encontraram, os valores que se defende, pelo que, mais uma vez, não foram construídos, nem de uma forma inteiramente dedutiva, nem de uma forma inteiramente indutiva, mas pelo diálogo entre estas duas lógicas

Entre os novos critérios de credibilidade a considerar nos processos de investigação-acção, nomeadamente em processos de investigação-formação colaborativa como aqueles que aqui se apresentam, destacam-se critérios de relevância prática ou credibilidade pragmática, como: a adaptabilidade/ contextualização/ flexibilidade e mudança das práticas, num sentido próximo da validade catalítica (Kincheloe, McLaren, 1994), pela qual se conduz os outros à compreensão e transformação do mundo. Um outro conjunto de

critérios, já não de ordem pragmática, mas de ordem ética, associa valores de uma ética democrática e participativa, que deverão ser desocultados - valores de autenticidade relacional, respeito individual, participação/autoria. Torna-se ainda necessário considerar novos critérios de cientificidade, que reconheçam os princípios epistemológicos específicos deste tipo de investigação, que se podem designar de credibilidade teórica-metodológica, considerando critérios que se fundamentam numa perspectiva epistemológica dialógica de construção de um conhecimento na acção e para a transformação da acção – um critério que designei de “tensão entre distanciação e implicação”, e um critério, que designei de “multidimensionalidade e multireferencialidade do conhecimento”. E, claro, considerando outros critérios de correcção, mais frequentemente explicitados e associados a uma investigação de tipo interpretativo (Guba, 1983; Goetz e Lecompte, 1988; Guba e Lincoln, 1989; Hadji, 1998; Silva, 1996, 1993, Rodrigues, 1995; 1992). Entre estes critérios, destaco: o de verosimelhança, entendida aqui como a confiança na “verdade” do conhecimento, para os sujeitos e contextos particulares, questionando nomeadamente o ajustamento entre as construções do investigador e as dos próprios investigados; o critério de aplicabilidade/transferabilidade/acomodação antecipatória a contextos similares, pela compreensão em profundidade da singularidade; e o critério da coerência, entendida como a confiança para produzir resultados estáveis a partir de um mesmo “corpo de dados”, segundo o mesmo processo investigativo, considerando pertinente que haja evoluções desse processo investigativo e dos quadros conceptuais utilizados (coerência com a perspectiva de um processo aberto de construção do conhecimento), desde que explicitados. No capítulo VIII, estes critérios são usados para uma análise global da investigação desenvolvida.

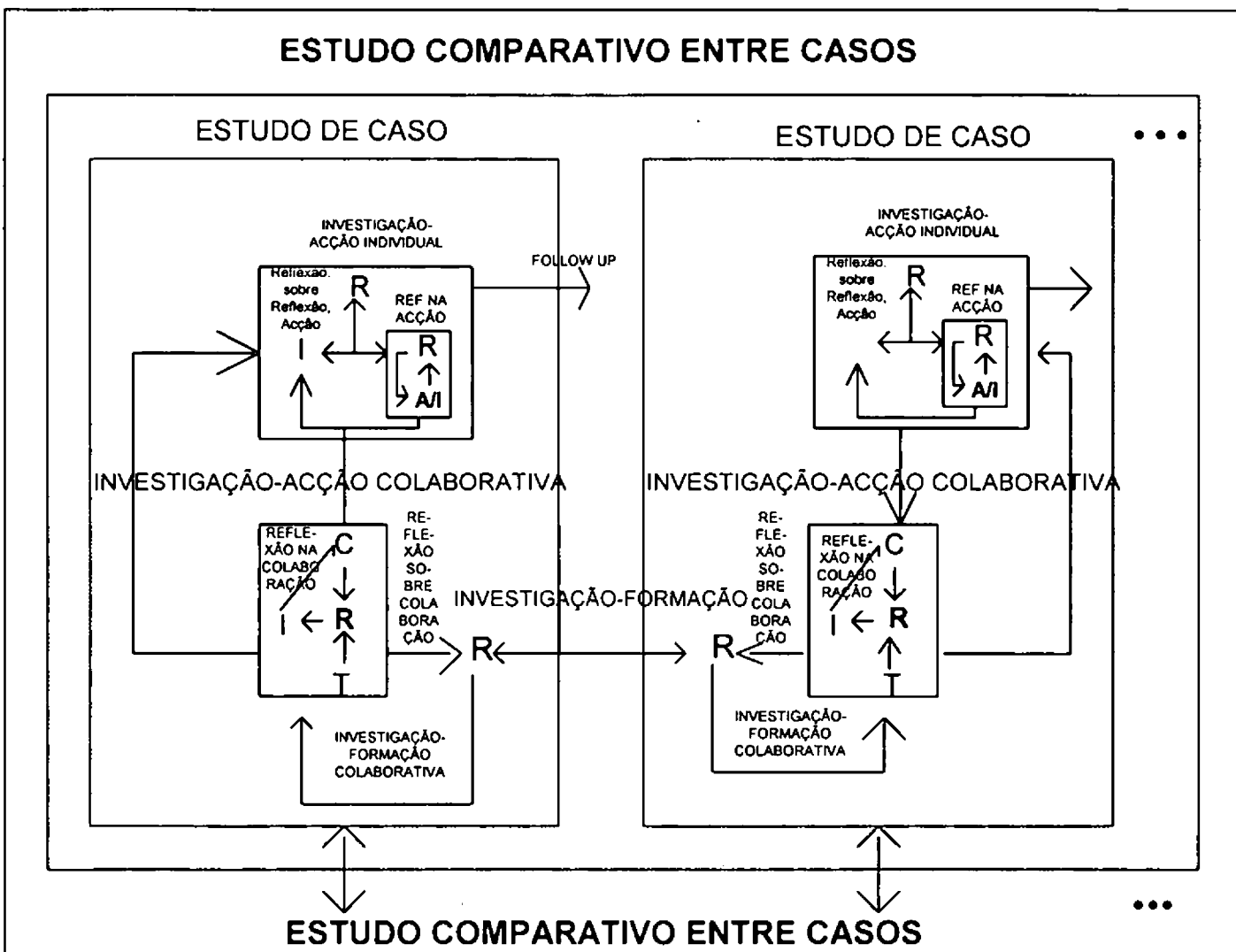
6.4. Uma sequência não linear mas espiralada de processos de investigação-formação e de estudos de caso: entre a implicação e a distanciação

No presente trabalho, houve uma sucessão não linear de processos de investigação-formação, começando uns, enquanto outros ainda não haviam terminado (caso do primeiro grupo das Actividades de Integração em relação ao projecto IRA; caso do segundo grupo das Actividades de Integração em relação ao caso do DUECE). Por vezes, começando e acabando os mais curtos, enquanto decorriam os mais longos, intersectando-se o tempo dos

mais longos – (caso do projecto IRA e do DUECE). Esta sequência foi desenhada também com o sentido de permitir algumas transferências e contrastes entre processos formativo-investigativos ocorridos em contextos diferentes (pressupondo-se que diferentes contextos teriam repercussões distintas sobre os processos e sobre a mudança dos professores), facilitando uma reflexividade em relação aos próprios processos, que permitisse alguma distanciação ao mesmo tempo que os processos se imbrincavam uns nos outros (o que, de facto, se verificou).

Esta temporalidade entrosada teve como consequência, ainda, que coincidissem no tempo fases de “follow up” de alguns casos - no sentido de completar os processos de investigação-formação com estudos que os prolongassem para rastrear as mudanças e os processos de mudança aí desencadeados - e fases de desenvolvimento de outros casos, cuja contaminação entre situações (assumida e desejada) teve repercussões em termos de evolução, quer de uns, quer de outros, assumindo-se, ainda, a possibilidade de melhoria dos processos no decurso da própria investigação (uma característica da pós-modernidade, segundo Shotter, 1992, p.59). Neste sentido, entendeu-se que cada situação de investigação-formação fazia cruzar um nível de colaboração e reflexão colaborativa desenvolvida pelo grupo, mas que se ganhava um sentido pleno de retroacção entre processos de formação, pela possibilidade que eu tinha de ir fazendo desenvolver os processos formativos e investigativos, ao transferir conhecimentos, procedimentos e hipóteses práticas entre diferentes situações. Esse sentido é dado no seguinte esquema que, além dessas inter-relações, apresenta todos os restantes patamares de investigação, pelo que todo o design investigativo representa uma totalidade onde se decompõem os seus processos básicos, combinados nas suas diferentes fases.

Figura I.6 - Design investigativo: patamares de investigação-acção, investigação-formação, estudos de caso e estudo comparativo entre casos



No mesmo sentido, houve interacção entre situações de recolha de informação (com “follow ups”), para o estudo de uns casos, e situações de análise e interpretação de dados no estudo de outros casos. São disso exemplo as últimas recolhas relativas ao segundo grupo das Actividades de Integração, que ocorreram depois de toda a informação dos restantes casos ter sido sujeita a uma primeira análise. Deste modo, recolhas e análises foram evoluindo por influência mútua, favorecidas pela reflexividade investigativa que lhe estava subjacente, o que terá sido garantia de alguma distanciação.

A apresentação de cada caso, descritiva e progressivamente mais conceptualizadora, foi sendo construída de modo interactivo com as próprias análises. As análises iniciaram-se ainda durante o tempo de desenvolvimento das situações estudadas ou durante o tempo de seguimento após a sua finalização, à medida que os dados iam sendo organizados, alguns para serem reinvestidos na própria investigação dos professores, outros para serem reinvestidos em novas recolhas de “follow up”. A concepção das análises finalizou-se apenas quando emergiram, para cada caso concreto, de forma flexível e idiossincrática, temas considerados particularmente relevantes para cada um deles. Aí, foram reorganizadas as primeiras análises, à luz desses novos temas. As apresentações decorrem da integração de categorizações e dos dados que as fundamentavam, o que permitiu uma análise reflexiva e o aprofundamento interpretativo (evitando tratamentos computacionais que poderiam ter dificultado o trabalho, pelo risco de um maior mecanicismo e atomização). Posteriormente, aprofundou-se essa interpretação com novos referenciais teóricos, que permitiram uma maior conceptualização. A estruturação das sínteses finais (organizadas após a primeira fase de elaboração das apresentações) resultou da interacção entre os temas emergentes das análises e os referenciais teóricos pesquisados. Nesta etapa do trabalho, foram particularmente relevantes os estudos e reflexões centrados no campo educativo, nomeadamente em situações de investigação e formação de professores. Deste modo, o estudo de cada caso e a interacção entre os diversos estudos de caso permitiu uma progressiva conceptualização, onde balancearam duas lógicas de pólos opostos. Por um lado, procedeu-se à construção e afinamento de conceitos e de um modelo conceptualizador das situações, que facilitasse a sua compreensão, ao mesmo tempo que encaminhou o investigador para níveis de maior abstracção. Por outro lado, havia uma necessidade de contextualização constante, remetendo para essas situações, operacionalizando e transformando esses conceitos no confronto com novos dados, recontextualizando-os em temas mais amplos, considerados como particularmente relevantes nos casos estudados e, por isso, não totalmente equivalentes de caso para caso. Em todo este processo, a teoria teve um papel importante e distinto, segundo as suas fases. Não se tratou de um processo puro de indução a partir dos dados, já que teorias organizadas externamente se iam pesquisando e integrando para afinar os conceitos, as análises e as interpretações. Não se

partiu, no entanto, aprioristicamente de uma teoria, mas procurou-se alargar o campo teórico para dar conta (mesmo que sempre o seja de forma parcial) da multidimensionalidade das situações e da multireferencialidade das construções. Apesar de muitos conceitos não serem novos, eles foram redefinidos com base nas situações particulares em estudo e foram reinterpretados em modelos próprios.

6.5. Um estudo comparativo de casos múltiplos para o aprofundamento da teoria da complexidade

O design investigativo centrado na intervenção dos professores contemplou, ainda, um outro plano de investigação (para além dos planos de investigação-acção, de investigação-formação e do estudo de cada caso), ao apontar para um estudo comparativo de múltiplos casos, onde todas as situações pudessem ser estudadas segundo questões similares e os seus dados contrastados. Este novo plano investigativo que é, também, um novo patamar de maior distanciação em relação a cada situação concreta, constituiu-se, ainda, como uma espécie de “*triangulação sequencial*” de métodos de investigação usados independentemente e em sequência (Morse, 1991, citado por Bottorff, 1997, p.230). O conjunto de estudos qualitativos facilitou a emergência de uma teoria na situação. Tratou-se fundamentalmente do reconhecimento de similaridades, não só entre as situações, como em relação a uma teoria formal já existente – que constituiu o suporte para a condução de um estudo comparativo. Ao cruzarem-se elementos de ordem qualitativa e quantitativa (estes últimos usados apenas de forma instrumental, numa fase intermédia do processo), foi possível testar, rever e expandir a própria teoria, embora dentro de um quadro qualitativo mais amplo, onde os casos particulares nunca foram negligenciados. Trata-se de uma meta-análise que permite explorar relações entre dimensões comuns aos diferentes estudos de caso (Cardinet, 1985, citado por Perez Serrano, 1990). O quadro anterior integrava todos estes planos de investigação, mostrando ainda que todos eles se influenciavam mutuamente.

Esta etapa do estudo comparativo entre os casos teve lugar após ter sido elaborada uma primeira versão da síntese teórica, com base em estudos e reflexões de outros autores, e após ter sido esboçada a redacção de cada estudo de caso – com uma apresentação descritiva, onde análises e dados se organizavam de forma integrada -, embora sem o

aprofundamento e a conceptualização que adquiriram na sua forma definitiva. Deste modo, o estudo comparativo foi condicionado por estas circunstâncias e permitiu o aprofundamento da teorização, agora organizada com base no quadro teórico da complexidade, complexidade que se revelou como potencialmente compreensiva e explicativa, visto aí se identificarem muitas “ressonâncias” com os casos em estudo. Tratando-se de uma perspectiva geral de compreensão de fenómenos múltiplos, estendendo-se muito para além do campo de formação de professores, do campo educativo ou mesmo social, tornava-se imperativo conceptualizar de modo mais sistemático os casos em estudo à luz desse referencial, para assim fazer a sua leitura crítica. Ao mesmo tempo, a própria teoria era aprofundada e testada neste campo concreto. Emergiram, assim, novos conceitos/dimensões, mais agregadores que os anteriormente utilizados e que permitiam que se procedesse a novas categorizações (de segundo nível), algumas das quais se constituíram como relações entre categorias de primeiro nível, enquanto outras permitiram perspectivar os casos segundo ângulos até aí não equacionados.

Essas dimensões organizaram-se em eixos, que pretendiam distinguir entre situações de maior e menor complexidade, à luz de princípios mais gerais identificados como caracterizadores dessa mesma complexidade – uns, emergentes dos próprios estudos de caso, outros, transferidos das teorizações dos autores estudados, mas determinados sempre pela interacção entre dados empíricos e “inputs” teóricos. Este procedimento constituiu, ainda, um modo de tornar mais parcimonioso o processo de pesquisa, após uma primeira fase de estudos de caso mais detalhados, onde a complexidade das inter-relações entre os conceitos (ditos de primeiro nível, por decorrerem de uma análise directa dos dados recolhidos) dificultava muito a comparabilidade entre os casos.

A comparação entre os casos foi feita com base nessas e noutras dimensões (algumas não directamente associadas à complexidade, mas consideradas básicas para a compreensão dos fenómenos), organizadas em torno dos temas centrais identificados nos estudos de caso. Esta comparação ganhou, assim, contornos de uma maior conceptualização, pela utilização de uma teoria geral que, ao contrário de surgir como um a priori ao estudo, foi considerada já numa fase avançada dos estudos de caso. Assim, aliou-se um caminho emergente e indutivo com um caminho dedutivo, cruzados dialogicamente para desenvolver uma

teorização que servisse a construção do conhecimento. Deste modo, o processo de teorização não decorreu nos moldes de uma “*grounded theory*”, por não surgir de modo totalmente emergente. No entanto, algumas das pesquisas que sob esta designação se têm feito, numa abertura mais realista do próprio conceito de “*grounded theory*” (Strauss e Corbin, 1994; Bryman e Burgess, 1994), têm similaridades com o que se fez. Procurou-se, assim, desenvolver uma conceptualização situada, local, passível de ser reequacionada de modos distintos, caso a caso. A teoria funcionou, assim, mais como um modelo de compreensão, sem perder o valor explicativo que lhe é intrínseco, embora de forma contextualizada e com grandes limitações preditivas (generalização analítica relativamente a proposições teóricas e não generalização estatística, segundo Yin, 1984, p.21).

Neste sentido, concebeu-se um design de casos múltiplos (“*multiple case design*”, Yin, 1984). Para além dos quatro estudos de caso-situações de formação (envolvendo um total de 11 professores), procedeu-se a um estudo comparativo de onze casos de professores e respectivos processos de investigação-acção (unidades singulares de análise agregadas à volta de quatro processos de formação- Bryman e Burgess, 1994; Yin, 1984). Não se reduziu nenhum destes planos aos restantes, tendo cada um a sua especificidade, pelo que se aprofundaram temas comuns e distintos, de contornos próprios, não aprofundados do mesmo modo nos diversos planos. A própria decisão de eleger diferentes unidades como casos para estudo é outro factor de diferenciação entre os planos. Em cada estudo de caso, surgem unidades de amplitude distintas - o caso é a situação de investigação-formação que é estudado como um todo e nas suas componentes processuais particulares, envolvendo os diversos professores como um grupo e enquanto indivíduos num grupo (“*embedded case study*”, Yin, 1984). No estudo comparativo de casos há um desdobramento de casos, passando estes a corresponder a cada indivíduo-professor e respectivos projectos de investigação-acção colaborativa. É uma forma distinta, híbrida de “*embedded case study*”, Yin, 1984, na medida em que se estudam as subunidades, os indivíduos dentro dos contextos sociais, e de “*holistic case studies*” ”, Yin, 1984, visto os indivíduos terem, aí, um estatuto central, sendo eles que passam a ser o foco do estudo, funcionando, assim, como unidades singulares de análise, em relação às quais se compreendem os processos sociais e os contextos formativos. Em ambas as fases, assume-se

que se trata de um estudo de mudança individual em contexto social, e não de um estudo centrado apenas nos indivíduos. Dá-se, nesta fase, um maior destaque à comparação entre especificidades dos casos-professores (quer estas correspondam ou não a diferenças), sem negligenciar as interações e recursividades possíveis entre mudança e processos de mudança e entre dimensões pessoais e situacionais.

Assim, a comparação entre os casos não esgotou os estudos de caso parcelares, ao mesmo tempo que não corresponde, nem a uma síntese cumulativa, nem a uma síntese integradora que se mantenha no mesmo nível qualitativo. Pretendia-se, pelo contrário, uma teorização de nível mais abrangente e compreensivo, embora em ambos os planos (de estudo de caso-situação de formação e estudo de caso-professor) coexistam pretensões exploratórias, descritivas e explicativas.

No capítulo sobre a implicação, aprofundam-se algumas destas reflexões. No capítulo de instrumentação metodológica, dá-se conta da evolução dos processos de elaboração/recolha de dados e dos processos de análise.

7. O paradigma da complexidade

Ao redescobrir a concepção teórica da complexidade e a formulação que dela faz Edgar Morin, depois de estar quase concluída a síntese teórica deste trabalho e de ter encontrado pelo caminho diversas referências que para ela remetiam, dei-me conta de como esta podia constituir uma perspectiva unificadora. Uma perspectiva que daria sentido às opções e não opções tomadas, quer relativamente ao design investigativo, quer relativamente à condução dos processos investigativos e formativos concretos e aos procedimentos de elaboração/recolha de dados e seu tratamento. Os temas que emergiram do estudo dos fenómenos e o modo como os equaciono e aprofundo estão, também, em grande consonância com esta perspectiva. Deste modo, elejo-a como o quadro de referência - a teoria formal -, que permite que os fenómenos ganhem uma nova inteligibilidade, dentro de um contexto mais amplo de compreensão. No entanto, a teoria é utilizada aqui, não numa perspectiva confirmatória, mas numa perspectiva crítica, para orientar uma compreensão crítica dos casos em estudo, e numa perspectiva construtiva, pela qual a teoria é reconceptualizada, no confronto com as situações estudadas.

Esta perspectiva da complexidade é definida, por Morin, como um quadro de referência aberto, consciente das imprecisões decorrentes dessa mesma abertura a múltiplas entradas e a múltiplas áreas do conhecimento. Trata-se de uma perspectiva transdisciplinar integradora que olha para o incerto, o ambíguo, o contraditório e que procura: conceber o conhecimento no seu carácter polidimensional; reconhecer e desenvolver a inventividade e a criatividade; apreender a unidade e a diversidade, a continuidade e a ruptura. Desenvolve-se através de uma adequação ao objecto, ligando o pensamento analítico e holístico, numa dialógica onde os antagonismos se tornam, ao mesmo tempo, contraditórios e complementares (Morin, 1990). Não se trata, pois, de um paradigma fechado e acabado, na medida em que, como diz Morin, *"a própria ideia de complexidade comporta nela a impossibilidade de unificar, a impossibilidade de acabamento, uma parte de incerteza, uma parte de irresolubilidade e o reconhecimento de (estar) frente-a-frente com o indizível"* (1995b/1990, p.139). É, no entanto, como qualquer paradigma, caracterizado pelo seu núcleo central, constituído *"por um certo tipo de relações lógicas extremamente forte*

entre noções mestras, noções chave e princípios-chave" (p. 101). Progressivamente, este paradigma foi ganhando contornos mais definidos, à medida que a investigação prosseguia, tendo sido adoptado no estudo comparativo entre os casos, onde houve uma apropriação sistemática de princípios e noções centrais de complexidade, conforme são equacionados por Morin, para o desenvolvimento, quer dos processos investigativos, quer do conhecimento com eles construídos. Trata-se, assim, de muito mais do que uma teoria circunscrita aos fenómenos estudados, pois estende-se aos próprios pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Mas, também por isso, constituiu-se como um desafio. Foi um desafio, na medida em que se constituiu como um referencial a aprofundar. Foi um desafio, sobretudo, porque exigia lidar com o problema da sua utilização coerente nos próprios processos investigativos (pelo menos nessa fase do estudo comparativo entre os casos), pondo-se o problema de construir um conhecimento complexo (não apenas simples, nem apenas complicado) de fenómenos complexos (dos quais, o simples e o complexo fizeram parte), através de processos que não fossem a negação dessa mesma complexidade (não se reduzindo a processos de simplificação e complicação).

A imprecisão das fronteiras conceptuais da complexidade constituem, também, um outro desafio que desde já se equaciona. O conceito de complexidade é definido de múltiplas formas por Morin, integrando conjuntos de aglomerados de conceitos contraditórios e complementares - nomeadamente os de ordem / desordem / organização; sujeito / objecto; complementaridade / concorrência / antagonismo; de abertura / fecho; uno / diverso; autonomia / dependência; endocausalidade / exocausalidade; do todo / parte; analógico / digital. Estes conceitos são entendidos de um modo dialógico e recursivo: *"a complexidade constitui um princípio fundamental que associa nuclearmente esses conceitos primários em anel (...) integra a simplificação/disjunção, tornada princípio relativo. Não obriga a repelir a distinção, a análise e o isolamento; obriga a inclui-los num meta-sistema mas também num processo activo e gerador (...) a análise é um momento que volta incessantemente, isto é, que não se afoga na totalidade/síntese mas que também não a dissolve"* (Morin, 1997/77, p.347).

Deste modo, as noções mestras da inter-relação, incerteza, auto-organização, abertura, indeterminação, imprevisibilidade, diversidade, contradição, complementaridade,

causalidades múltiplas, distinção, conjunção e emergência tornam-se centrais, sendo entendidas num quadro de princípios que as integra, ao mesmo tempo que as define: o princípio dialógico, o princípio recursivo e o hologramático. De seguida, apresento esses princípios tentando relacioná-los com os aspectos que considero mais relevantes para o trabalho que aqui se apresenta, nomeadamente com o tema da mudança.

O princípio dialógico é aquele que permite entender que os aglomerados dos processos referidos anteriormente não sejam meras justaposições, mas associações que mantêm a individualidade das partes no seio da unidade. Uma unidade que não é tanto uma dialéctica de superação, mas mais um diálogo onde se mantêm as tensões, as contradições e as complementaridades, produtoras de organizações diversas. Deste modo, o autor define o princípio como *"a associação complexa (complementar/concorrente/antagonista) de instâncias, necessárias conjuntamente à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenómeno organizado"* (Morin, 1996/1986, p.95). Trata-se, assim, de uma perspectiva onde se associam uno e diverso, surgindo a complexidade *"no seio do uno, ao mesmo tempo como relatividade, relacionalidade, diversidade, alteridade, duplicidade, ambiguidade, incerteza, antagonismo, e na união destas noções que são, umas em relação às outras, complementares, concorrentes e antagónicas"* (Morin, 1997/77, p.141).

Intimamente ligado com este princípio, e subjacente a ele, encontramos o princípio da recursividade, um dos modos pelos quais é possível que noções antagónicas se tornem complementares, através de *"um processo em que os efeitos ou produtos são ao mesmo tempo causadores e produtores no próprio processo, e onde os estados finais são necessários à geração de estados iniciais"* (Morin, 1996/86, p. 97).

Trata-se de um processo que surge associado à ideia de remoinho, pois, *"cada momento do remoinho é simultaneamente produzido e produtor. Um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produzem"* (1995b/1990, p.108), mas que normalmente é representado na forma de um anel. Um anel que é muito mais que uma mera retroacção reguladora de processos pelos seus produtos, o que é consonante com a distinção feita entre complexidade, simplificação e complicação. O conceito de complexidade é, segundo este

autor, mais abrangente, integrador dos outros dois já referidos, não se reduzindo a estes – na medida em que o simples é considerado *"uma passagem, um momento entre complexidades"* (Morin, 1995b/1990, p.28). A simplificação surge como um conjunto de processos de ‘selecção, hierarquização, separação, redução’ (Morin, 1996b, p.103), o complicado é *"a confusão extrema das inter-retroacções, sendo um dos elementos da complexidade "* (Morin, 1995b/1990, p.101) e a complicação pode *"ser concebida como uma noção estritamente quantitativa para designar a imbrincação de uma grande quantidade de interacções"* (Morin, 1996b, p.130). Esta é, no entanto, uma perspectiva onde a *"a clareza da distinção estabelecida entre o simples e o complexo pode esbater-se e até mesmo desaparecer (...)"* (Barbosa, 1995, p.263), sendo a simplicidade *"a emergência de uma fabulosa complexidade"* (Dupuy, citado por Barbosa, 1995, p.263), pois o *"simples é complexo e também está no complexo"* (Morin, citado por Barbosa, 1995, p.263). Do mesmo modo, *"o fenómeno da complicação não pode ser visto como um simples fenómeno quantitativo. O caso dos seres onde há diversidade organizada ou organização da diversidade revela que a complicação pode ser também um fenómeno qualitativamente complexo"* (Barbosa, 1995, p. 264).

Assim, se a causalidade recursiva é mais complexa do que as causalidades retroactivas e lineares, não deixa de haver uma coexistência das três, nos fenómenos complexos. Esta coexistência é possível, mais uma vez, por processos dialógicos que permitem a diversidade, a pluralidade e a contradição na unidade - *"existe unidade em toda a pluralidade e pluralidade em toda a unidade, sendo que os elementos não se homogeneizam nem se unificam de modo arbitrário"* (Morin, 1999, p.457). Trata-se, assim, de não anular a heterogeneidade (Ardoino, 1999), ao mesmo tempo que esta se inscreve num quadro unitário, mas não totalizador. Este processo dialógico e recursivo não se reduz, pois, a uma mera integração que dilui as contradições, nem a uma dialéctica que as supera. Na causalidade recursiva, *"a ideia de anel traz consigo o princípio de um conhecimento nem atomístico, nem holístico (totalidade simplificadora) (...) é um anel aberto que se fecha e por isso pode desenvolver-se em espiral, ou seja produzir saber"* (Morin, 1997/1977, p.347). Sou, no entanto, adepta da metáfora do remoinho, integradora da metáfora da espiral, pois de acordo com o próprio autor, *"o tempo espiral é despedaçado*

por mil pequenos acontecimentos perturbadores cujo efeito corrige (...) já a forma arcaica de remoinho traz em germe a riqueza ramificada e diversa, múltipla e una, dos diferentes tempos complementares, concorrentes e antagônicos que constituem em conjunto o tempo de vida" (Morin, 1997/1977, pp.202-203). Deste modo, as mudanças podem ser entendidas como *"saltos ou rupturas num contínuo que, de outro modo, seria puramente cíclico-repetitivo; cada mudança pode ser considerada como uma ruptura (do equilíbrio, da homeostasia) e finalmente, qualquer evolução pode ser considerada como desorganização (parcial, local ou geral) isto é, provocando uma reorganização que por sua vez é afectada pela nova mudança"* (Morin, 1998/84, p.155). Uma ruptura que, no entanto, nem sempre se constitui como progressão, mas que pode ser regressiva: *"o sistema perde em complexidade, em flexibilidade, manifesta-se pela perda das qualidades mais ricas, geralmente a regressão das liberdades que são ao mesmo tempo os caracteres mais frágeis e mais recentes, e pela consolidação das estruturas mais primitivas ou mais rígidas"* (Morin, 1998/84, p.147).

O conceito de causalidade surge, assim, como central na teoria da complexidade. Uma causalidade complexa é entendida, ainda, como uma combinatória de endo e exocausalidades, onde o próprio se auto-produz simultaneamente em autonomia e dependência do meio - *"a ideia central de causalidade de si, geradora de efeitos próprios foi duplamente abafada, emparedada entre a causalidade exterior clássica e a ideia ressuscitada, graças a Wiener, de finalidade (...) não só é mais ampla e mais profunda do que a ideia de finalidade, mas também é o seu fundamento"* (Morin, 1997/1977, p. 240). Esta ideia de causalidade interior integra, segundo o autor, a de finalidade, constituindo, ele, um progresso, pelo conflito que se gera ao *"integrar a finalidade na causalidade interior, que procede da geração de si, e conceber esta causalidade generativa interior - a endocausalidade - na sua relação complexa com a exocausalidade"* (1997/1977, p. 248). Um conflito que se gera *"no seio de uma relação complexa, ou seja, complementar, concorrente e antagónica entre endo e exocausalidade (...) uma auto-exocausalidade"*(idem). É assim que estes processos de recursividade geram processos de auto-organização e autonomia, ao mesmo tempo que processos de dependência em relação ao ecossistema, constituindo-se o sistema na auto-eco-organização. Esta dialéctica entre endo e

exocausalidades está na base de múltiplas relações não lineares, que servem de trajectória sobre a qual se organizam relações complexas entre processos de mudança. Relações onde lutam forças de organização estratégica e forças externas, às quais não é alheio o próprio acaso, pois, *"a estratégia luta contra o acaso (...) aproveita-se do acaso (...) derivas e bifurcações: situações iniciais muito vizinhas podem conduzir a desvios irremediáveis (...) o domínio da acção é muito aleatório, muito incerto (...) entra num universo de interacções e é, finalmente, o meio que a agarra"* (Morin, 1995b/1990, p.116-117). Entre estas combinações, produto de múltiplas combinatórias, Morin destaca as seguintes: *"as mesmas causas podem conduzir a efeitos diferentes ou divergentes; causas diferentes podem produzir os mesmos efeitos; pequenas causas podem arrastar grandes efeitos; grandes causas podem arrastar efeitos muito pequenos; certas causas são seguidas de efeitos contrários; os efeitos de causas antagónicas são incertos"* (Morin, 1977/1997, p.249). Trata-se, neste sentido, de uma causalidade complexa, dado que *"a mesma causalidade pode ter um efeito infimo ou, pelo contrário, pelas retroacções amplificadoras, desestruturantes e morfogenéticas que tiver desencadeado, rolar em avalanche"* (Morin, 1997/1977, p.250).

Por fim, o autor destaca o princípio hologramático, a partir do objecto designado por holograma, onde *"o ponto mais pequeno da imagem contém a quase totalidade da informação do objecto representado."* (1995b/1990, p.108). Deste modo, segundo o princípio hologramático, *"o todo está de certo modo incluído (engramado) na parte que está incluída no todo. A organização complexa do todo (holos) necessita de inscrição (engrama) do todo (holograma) em cada uma das suas partes todavia singulares; assim a complexidade organizacional do todo necessita da complexidade organizacional das partes, a qual necessita recorrentemente da complexidade organizacional do todo"* (Morin, 1996/1986, p. 98).

Mas um holograma pode, ainda, ser entendido, a meu ver, como uma coexistência de realidades múltiplas onde os mesmos elementos se reorganizam de modos diferentes para dar lugar a diferentes ordens – o holograma em si e as suas duas imagens reconstituídas (uma virtual e uma real, quando o holograma negativo é iluminado por um raio laser), mas também o objecto a partir do qual se organizou o seu holograma. A coexistência de

diferentes realidades, com os mesmos elementos de base (a informação do objecto), justifica a utilização de um sistema de análise sobre diferentes corpus e de diferentes sistemas de análise sobre o mesmo corpus, tal como tentei fazer nos casos em estudo. Também a utilização de unidades mais aglomeradas, permite a versatilidade de recombinação das partes, não se cristalizando rigidamente numa única organização destas. O que o que se mantém nos diferentes planos de construção do conhecimento são as próprias partes, são os elementos, é a informação. Deste modo, alia-se, numa agregação interactiva de elementos – um sistema de análise macro –, um discurso interpretativo, descrições base do objecto e linguagens analíticas usadas em diferentes planos de investigação. Mas o que permite descobrir a semelhança entre os planos é a combinação das partes, o tratamento da informação, por sistemas de análise (uns mais fragmentadores, outros mais amplos), em discursos interpretativos. Deste modo, alia-se a resistência do pequeno e do fragmento e a fragilidade do grande e da síntese - *"construir em grande faz avançar para a fragilidade, aceitá-la, arriscá-la. Avançar para o fragmento, equivale a proteger-se"* (Serres, 1996, p.165). Assim se foi contrariando a dicotomia entre a fragmentação e o holismo, situando-nos num nível onde ambas as componentes coexistem, se complementam e se inter-relacionam de modo recursivo. Isto porque *"a natureza complexa do real não se coaduna nem com o reducionismo exacerbado que só vê os elementos, nem com o holismo eufórico que só vê o todo. De facto, ela só se coaduna com descrições, explicações rotativas, circulares, que vão das partes ao todo e do todo às partes (...), que respeitam a sua natureza hologramática"* (Barbosa, 1995, p. 266). Este entendimento do holograma clarifica, ainda mais, a coexistência de planos de unidade e de diferenciação - num plano de unidade, revelando-se importante a interacção e a organização entre planos de diferenciação, ganhando importância os elementos que se recombina de modos diferentes em cada plano. Nas situações em estudo, podem entender-se como elementos os professores que, num plano de formação, organizam um projecto comum ou de cooperação, mas que, ao situarem-se nos seus planos de ensino, reorganizam esse projecto de modos próprios e diferenciados. Num mesmo sentido, também se pode entender a reorganização dos elementos de análise em dimensões e temas distintos, consoante os casos, o mesmo acontecendo quando passamos para um plano de estudo comparativo entre casos, onde as

novas dimensões decorrem, em grande parte, duma reorganização de elementos à luz de novos referenciais e de novos propósitos.

Este princípio hologramático aponta para outras relações complexas entre as partes e o todo, podendo entender-se, desde já, o paradoxo segundo o qual o todo é simultaneamente mais e menos do que a soma das partes, pois, *“a ideia de organização, pelos constrangimentos que impõe, inibe um certo número de propriedades, que existem ao nível das partes, que efectivamente não se podem exprimir”* (Morin, 1999, p.454). É mais, porque o conjunto das interacções constitui em si um fenómeno que não existia só nas partes isoladas; é menos, porque a interacção, em si, gera constrangimentos às próprias partes. Neste sentido se entendem as vantagens e limites de um trabalho efectuado em conjunto com outros.

Nesta relação entre o todo e as partes, o autor faz referência a um conjunto de relações decorrentes deste princípio hologramático que permitem entender a importância da autonomia e da diferenciação, a par da colaboração e interacção: *“a) as partes podem ser singulares ou originais ao mesmo tempo que dispõem dos caracteres gerais e genéricos de organização do todo; b) as partes podem ser dotadas de autonomia relativa; c) podem estabelecer comunicações entre elas e efectuar trocas organizacionais; d) podem ser eventualmente capazes de regenerar o todo”* (Morin, 1996/1986, p.98).

Questiono em que medida este tipo de relações se pode transferir para o entendimento do funcionamento do grupo, considerando cada indivíduo como parte de um todo mais amplo, diferenciando-se deste e estando em estreita relação com ele. Parece-me que a analogia pode ser forçada, na medida em que os grupos de formação com que se trabalhou não tinham, provavelmente, uma coesão tal que se pudessem considerar como um todo, que se inscrevesse em cada indivíduo. No entanto, os indícios de isomorfismo entre as partes parecem indicar que o processo se construiu a partir de, e/ou se foi construindo, ele próprio, no sentido dessa complexidade hologramática (que passarei a designar de hologramaticidade).

Esta hologramaticidade confere, assim, direcção e sentido aos processos de transformação. Não significa isto, no entanto, que o sentido das partes e/ou do todo esteja pré-definido e que a mudança se faça por modelagem simples de um sobre o outro. A

complexidade supõe a emergência, um sentido que se renova pela diversidade e diversificação interna do todo e das partes, pelas contradições que encerram e pela abertura a causalidades externas.

A diversidade surge, assim, como outro conceito chave da complexidade. Uma diversidade que tem, em simultâneo, um sentido quantitativo e qualitativo e que adquire um carácter de complexidade (e não de mera complicação) quando se liga complementarmente ao seu oposto, isto é, à unidade, através de um elo recursivo onde *"o sistema é uma unidade que vem da diversidade, que liga a diversidade, que comporta a diversidade, que organiza e que produz diversidade"* (Morin, 1997/1977, p. 139). Mais uma vez, desenha-se a ideia de coexistência de individualidade, associada à diversidade e à mudança (*"a diferença individual, o desvio individual, não são simplesmente variações aleatórias que uma perspectiva ao nível das populações permite apagar; são os lugares e as origens da novidade"*, Morin, 1998/1984, p.159) com processos conjuntos, que nos casos em estudo, são associados ao conceito de colaboração (*"caminham a par os desenvolvimentos da diferença, da diversidade e da individualidade internas no seio de um sistema, a riqueza das qualidades emergentes, internas (próprias às individualidades constitutivas) e globais e a qualidade da unidade global"*, Morin, 1997/1977, p. 113).

Mais uma vez, ainda no nosso trabalho, se acentua a ideia de emergência, associada aos conceitos de incerteza e flexibilidade. Uma flexibilidade produtora e produto de incertezas, imprecisões, irregularidades, abrindo caminho aos desvios e à desordem *"na complexidade muito alta a desordem torna-se liberdade e a ordem muito mais regulação do que imposição"* (1995b/1990, p. 158). A desordem é, pois, importante para que a mudança se faça e se faça no sentido da complexificação. Desordem e contradição são, então, palavras-chave na compreensão deste tipo de mudança. Sem elas, só a estagnação, a regressão, ou pequenas mudanças auto-reguladoras ocorreriam, *"tudo aquilo que não traz a marca da desordem e do sujeito é insignificante e mutilador"* (Morin, 1997/1977, p.351).

O valor da contradição só se percebe no contexto de uma atitude activa do sujeito para a integrar de um modo produtivo no seu processo de auto-organização e de ordem, portanto, para encontrar os meta-pontos de vista, por via da lógica e da reflexividade, que lhe permitirão relativizar as contradições e fazê-las coexistir de um modo não apenas

sequencial ou cumulativo, mas integrado e/ou hierarquizado, ao mesmo tempo que geram procura de novos pontos de vista (ver exemplo de processos de lidar com dilemas em Caetano, 1992, 1998).

E aqui entramos mais directamente no campo do pensamento complexo e da racionalidade, organizadores e germes de mudança enquanto eles próprios se vão transformando. Entende-se por racionalidade *"o jogo, o diálogo incessante do nosso espírito que cria estruturas lógicas, que as aplica sobre o mundo e que dialoga com o mundo real (...)"* (Morin, 1995b/1990, p. 102), distinguindo-se esta da racionalização, que procura o fechamento das ideias num sistema coerente.

Trata-se de uma racionalidade dialógica e criadora para a qual concorrem processos analógicos e digitais, processos que se interpenetram de um modo complementar, concorrente e antagónico: *"a racionalidade verdadeira não reprime a analogia, alimenta-se dela ao mesmo tempo que a controla (...) a analogia faz parte do caminho que leva à modelização e à finalização, mas só se obedecer à dialógica do analógico, do lógico e do empírico, isto é, ao controlo da verificação dedutiva e da verificação empírica"* (Morin, 1996/1986, pp. 133-134). Esta é uma racionalidade que se pode organizar em dispositivos de investigação, podendo *"ir além da reforma e provocar uma reestruturação"* (1998/1984, p.145). Esta é, também, uma racionalidade que precisa de evoluir no sentido de uma maior complexidade, na medida em que *"estamos ainda submetidos a modos mutilantes e disjuntivos de pensamento e é ainda difícil pensar de forma complexa"* (Morin, 1996b, p.115)

É esta racionalidade que, quando se debruça sobre si própria, produz consciência, pela reflexividade. Uma reflexividade pela qual o sujeito se separa, se distancia de si próprio, ao mesmo tempo que se implica *"o meta ponto de vista só é possível se o observador conceitor se integra na observação e na concepção"* (Morin, 1995b/1990, p.111). É através desta reflexividade que o sujeito se constitui como autor de si próprio, por via de um anel recursivo, *"o anel produtor de si produz ser e existência e o si é o fecho original e constitucional dos seres abertos"* (Morin, 1997/1977, p.197). Um anel recorrente que se cruza com um outro anel onde os pólos, simultaneamente produtores e produtos um do outro, são a acção e o conhecimento, *"a reflexividade do espírito sobre si mesmo constitui*

um anel recorrente que produz, segundo a intenção do sujeito, a consciência de si, a consciência do seu pensamento; a consciência dos objectos do seu conhecimento; a consciência do seu conhecimento; a consciência do seu pensamento; a consciência da sua consciência. Neste sentido a consciência (...) visa ora o objecto de conhecimento, ora a processo de conhecimento (que então se torna o seu próprio objecto para si mesmo), ora os estados e comportamentos do sujeito cognoscente" (Morin, 1996/1986, p.180). Deste modo, a reflexividade produz conhecimento na acção, e produz acção pelo conhecimento, pela reflexão na e sobre a acção.

A reflexividade alarga-se em processos colaborativos, nos quais o sujeito, em situações de flexibilidade e emergência abertas ao imprevisto, pode ser e passa a ser co-autor, de si próprio e dos processos que organiza, com aqueles com quem interage ("*ser sujeito é colocar-se no centro do seu mundo, é ocupar o lugar do eu (...) o nosso egocentrismo pode concentrar-se englobando uma subjectividade comunitária mais vasta*", 1995b/1990, p. 96). Esta autoria e co-autoria são favorecedoras de uma emancipação transformadora, individual e social, também ela emergente e local, feita pelos próprios e para os próprios sujeitos implicados nos processos de mudança.

Desta perspectiva de Morin destaca-se, ainda, a sua pretensão de se ligar a uma metodologia, a uma epistemologia e a uma ontologia. Embora por vezes se afaste desta última, considerando "*a complexidade como princípio do pensamento que considera o mundo e não como o princípio revelador da essência do mundo*" (Morin, 1995b/1990, p. 151), a maioria das referências à complexidade é uma referência à complexidade do real (entendido como o nosso mundo fenomenal e não a sua essência, sendo esta o que está por detrás do nosso mundo, seu fundamento, esse, sim, inconcebível) e não apenas do pensamento. Entende-se, aqui, uma relação também ela dialógica e recursiva entre construção e realidade, entre sujeito e objecto. No entanto, e também por esta confluência, a ontologia confunde-se com epistemologia. Uma epistemologia e metodologia que são a aceitação da insegurança e da insuficiência "*aberta para a incerteza e ultrapassagem, não ideal/idealista, sabendo que a coisa não será nunca totalmente encerrada no conceito e que o mundo nunca será aprisionado no discurso*" (Morin, 1995b/1990, p. 73). Esta é uma epistemologia e uma metodologia reflexiva, constituindo-se como meta-sistema, onde o

observador se integra na concepção e observação, é objecto e sujeito - uma epistemologia e uma metodologia que considera o conhecimento como uma construção individual no seio de um eco-sistema, numa relação também ela dialógica e recursiva. Mas é também uma epistemologia onde se imbrincam ética e ontologia: *“a linha de força de uma sabedoria moderna seria a compreensão”* (Morin, 1999 a/1997, p.67) inscrevendo-se esta compreensão numa *‘ética de compreensão’* que caracteriza uma auto-ética *“é nesta auto-ética por si e por outrém que se encontram implicadas essas virtudes que nos chegam pela via oriental: saber distanciar-se de si próprio, saber objectivar-se”*(Morin, 1999 a/1997, p.66).

Deste modo, não se trata de uma proposta universal de método no sentido de se apresentar com uma fórmula pré-determinada para todos os que pretendem produzir conhecimento e, nomeadamente, conhecimento científico, entendendo-se, mesmo que a *“complexidade científica e a presença do não científico no científico, não anula o científico mas, pelo contrário, lhe permite exprimir-se”* (Morin, 1996b, p.105).

No entanto, um processo científico que se pretenda animado de uma racionalidade complexa, precisa de responder a alguns princípios de inteligibilidade, alguns dos quais ainda estão por clarificar, embora seja possível, desde já, apontar outros. Aqui, a articulação surge como palavra chave, uma articulação recursiva entre a universalidade e a singularidade, entre sujeito e objecto, análise e síntese, entre dimensões e referenciais múltiplos, entre dimensões internas e contextuais, entre reversibilidade e irreversibilidade, entre ordem e desordem (Barbosa, 1995).

Finalmente, volto a destacar a ideia de tensão, associada, numa perspectiva de complexidade, aos princípios de dialogicidade, hologramaticidade e recursividade. Aqui, as tensões são equacionadas não apenas num patamar de simplificação - como a escolha entre opções -, mas também num patamar onde os termos em tensão se produzem mutuamente e coexistem, comunicando e articulando-se, em contradição e complementariedade, constituindo-se como um todo inscrito em cada dos pólos. Aplicando a ideia de tensão aos próprios princípios, considera-se a especificidade de cada princípio, ao mesmo tempo que se percebe que este contém os restantes, cada um permitindo a concretização dos outros. Assim, a complexidade é não só a parte de cada princípio, mas sobretudo o todo onde eles

se inter-relacionam. Para lidar com as tensões, há que deixá-las existir e encontrar caminhos criativos que as integrem enquanto tensões (sem as resolver plenamente), mesmo quando recombina as partes numa ordem superior em que elas se complementam.

Entre as tensões destacadas ao longo do trabalho, que em parte reflectem as apresentadas a propósito da tensão entre modernidade e pós-modernidade, sublinho as seguintes:

Quadro I. 16 – Principais tensões equacionadas no estudo

finalidade interna/causalidade externa e interna
finalidades de resolução de problemas/operacionalização de princípios
regulação/informação/emancipação
mudança enquanto processo/produto individual/social
mudança linear/complexa
maturação/interacção com o meio
continuidade/ruptura
mudança de conhecimento/acção
abertura/ fechamento
curto/longo prazo
uno/diverso
investigação/formação
investigação/acção
autoria/co-autoria
emancipação psicológica/social
conhecimento implícito/explicito
conhecimento formal/prático
conhecimento prático/ético
conhecimento e pensamento holístico/analítico
esquemas e modelos/ narrativas e metáforas
reflexão na acção/retrospectiva
reflexão apreciativa/produzitiva
reflexão deliberativa/dialógica
cooperação/colaboração
autonomia/interdependência
flexibilidade/estruturação
ciclos/espirais/remoinhos/labirintos/flechas refractadas
investigação/reflexão
investigação na acção/investigação sobre a acção
implicação/distanciação
contextualização/abstracção
modelo interpretativo/crítico

Estas são tensões para as quais os conceitos de interacção, de diálogo, emergência e complexidade são centrais, inscrevendo-se a concepção e desenvolvimento do trabalho dentro de um paradigma da complexidade. Um paradigma que volta a ser equacionado na apresentação de cada caso e, sobretudo, na análise conjunta dos vários casos em estudo.

II - Implicações e distâncias na investigação - - coexistências e interdependências

Por dentro o tempo não existe
só cada instante
por fora também não
pois é substância
é assim no lugar da superfície
num espaço móvel
entre o ser e o não ser
indefinido
que ele é
sendo por dentro haver
em contraste

1. Introdução

O tema da implicação, associado ao seu duplo antagónico – a distanciação – ganha particular relevo num processo investigativo que se desenrolou em vários patamares de progressiva distanciação, mas em que em nenhum deles o investigador renunciou a assumir a sua implicação e a implicação da investigação que lidera tendo, ao invés, pretendido analisar criticamente o papel dessas implicações na construção do conhecimento e do próprio objecto desse conhecimento.

O conceito de implicação é um conceito polissémico, com múltiplas acepções, assumindo em todas elas uma qualidade subjectiva da ordem do existencial, gerada por e geradora de um conjunto de inter-relações complexas entre os sujeitos implicados, os contextos de implicação e os processos de investigação. Insere-se naquilo a que alguns autores designam de *"ordem implicada do real"*, significando esta *"o nível em que a separação ostensiva desaparece e todas as coisas parecem tornar-se parte de um processo unificado mais alargado (...) tendo que ser estudado como um processo escondido e por vezes impenetrável a métodos de pesquisa empirica"* (Bolin e Pitt, 1987, citado por Kincheloe, 1993, p.148).

No presente texto integro algumas das acepções que encontrei na literatura, sendo algumas aí apresentadas de uma forma mais sincrética, outras de um modo diferenciado. Em língua portuguesa a designação "implicação" é usada quer com o sentido sócio-afectivo de envolvimento, proximidade, interioridade, quer com o sentido produtivo de participação, inter-dependência, surgindo ainda numa terceira acepção volitiva associada a termos como empenhamento, compromisso e investimento. Esta leitura aproxima-se, embora sem a carga de uma abordagem analítica, do pensamento de René Barbier (1985, p.120), que distingue as dimensões libidinais e lógico-funcionais dos estudos sobre implicação e um triplo eixo de ordem psico-afectiva, sócio-profissional e histórico-existencial, definindo a implicação como *"o engajamento pessoal e colectivo do pesquisador em e por uma praxis científica, em função da sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e actuais nas relações de produção e de classe e do seu próprio projecto sócio-político em acto, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda a actividade de conhecimento"* (Barbier, 1985, p.120). O vértice

temporal, apesar de surgir destacado na designação da vertente histórico-existencial, não me parece dever ser analisado como se tivesse autonomia em relação aos restantes, pelo que opto por considerá-lo como a dimensão onde se inscreve a própria natureza do fenómeno de implicação, à semelhança de Ardoino (s/d). Uma dimensão que só no plano do abstracto se demarca da dimensão espacial onde os processos acontecem.

Assim, a implicação surge como um conceito integrador que contém elementos da ordem da intencionalidade, alguns dos quais correspondem, e outros não, a escolhas conscientes, da ordem da vontade - o "engagement" que, segundo Ardoino (s/d) e Le Grand (1992), é um conceito distinto do de implicação. Estes são sentidos que englobo sob a designação única de implicação, por me parecer que caracterizam uma abordagem investigativa empenhada na transformação das situações que (em simultâneo) estuda, pautada pela complexidade, singularidade, incerteza, particularidade, não previsibilidade, inter-subjectividade, escuta (a abordagem em que se inscreve este estudo). A implicação surge, assim, como um modo de estar e de querer estar, ao qual há que contrabalançar mecanismos de distanciação que, num jogo tensional, abre a possibilidade de um conflito do investigador consigo próprio e com o objecto investigado, também este sujeito, também ele construtor de sentidos. Um jogo tensional que se repercute numa dinâmica conflitual, dialéctica e emancipatória entre a construção do conhecimento e a construção do sujeito que conhece.

Os aspectos atrás referidos dão conta de processos ocorridos durante o processo de investigação que agora se apresenta, envolvendo os intervenientes enquanto indivíduos mas também enquanto elementos de um colectivo, na medida em que "*(...) a implicação individual é influenciada pelo contexto da sua produção, tendo enquadramento num quadro de implicação colectiva - inserção social e profissional dos grupos participantes (...)*" (Silva, I.L., 1993:506). No que respeita à implicação num colectivo distingo a implicação interpessoal, de grupos em interacção directa - nomeadamente os grupos de professores participantes e os grupos de investigadores (uma das formas de implicação primária, segundo Lourau, citado por LeGrand, 1992, p.64). Distingo ainda uma outra implicação no colectivo, de ordem institucional e sócio-cultural, pela qual cada indivíduo, parte integrante de múltiplos contextos institucionais e sociais, comunga de algum modo

dos seus valores, finalidades e características, transportando para a investigação marcas dessas culturas institucionais.

A nível interpessoal privilegiarei os contextos relacionais produtivos onde investigadores-formadores e investigadores-professores interagem. Também a este nível os processos foram diversificados, havendo mesmo diferenciação dentro de cada grupo de formação e diferenciações entre os casos.

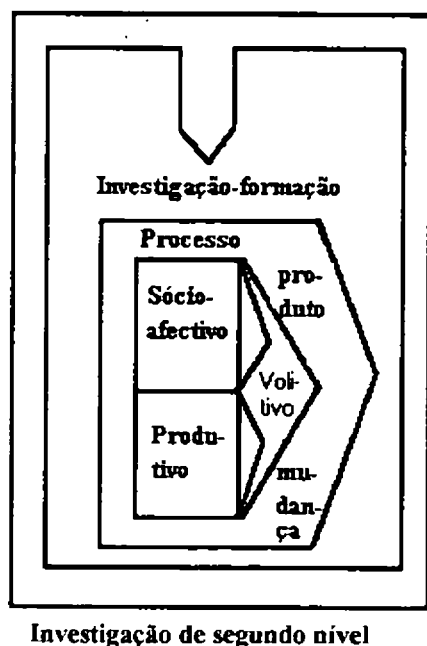
Em todas estas vertentes da implicação há ainda que diferenciar aspectos da ordem do consciente e do não consciente. A inserção num contexto e as interacções aí ocorridas desencadeiam um conjunto de mecanismos dos quais não temos consciência plena e cuja existência é preciso reconhecer e desocultar, na medida do possível (sabendo-se de antemão da impossibilidade de cumprir plenamente este propósito, pela complexidade dos fenómenos da implicação e consequente dificuldade de aceder a, ou revelar aquilo de que se tem consciência). Trata-se de uma *“auto-maiêutica”* (LeGrand, 1992) necessária, na medida que *“qualquer que seja o fenómeno estudado, é preciso que o observador se estude a si próprio, pois ele perturba sempre de algum modo o objecto estudado, nele se projectando”* (Morin, citado por Sousa, 1997, p.667). Pretende-se, deste modo, contrabalançar parcialmente os seus efeitos com mecanismos de distanciação - sendo a própria desocultação uma das formas de distanciação a utilizar - que permitam assegurar a credibilidade das investigações em curso e, por outro lado, relativizar os saberes construídos em função dos limites que esses mecanismos impõem. Esta distanciação pode mesmo, ser entendida, como parte integrante de um processo de implicação em contexto investigativo, distinguindo-se, como o faz Levy, da submersão do investigador no local (citado por Caria, 2000, p.104, nota 103). Deste modo se entende que *“a implicação não significa como muito bem salienta Ardoino, uma fusão com o objecto de estudo”* (Cortesão, 1995, p. 580), pelo que é *“relevante a vigilância, o cuidado posto na análise das situações”* (idem) e a desocultação de alguns mecanismos dessa implicação.

Mas não se trata apenas de desocultar para controlar aquilo que nos escapa. Durante os processos de investigação-formação pretendi, nesse sentido, aprofundar alguns desses processos de implicação, activando-os e reflectindo sistematicamente sobre eles – centrando-me nomeadamente nas interacções, instrumentos metodológicos e no próprio

sentido epistemológico do trabalho (Santos, 1989, p.89)- para que estes concorressem para a mudança e fossem integrados como componentes do estudo dessa mudança. Deste modo também se procurou que o investigador se envolvesse plenamente na sua investigação, trazendo para esta a riqueza da sua própria experiência e da sua complexidade. Assim, numa procura activa e aberta (Le Grand,1992), assumo a implicação como um elemento central do processo investigativo, ao invés de um elemento perturbador a eliminar, embora mantenha a preocupação com a garantia de credibilidade, agora com contornos próprios de uma investigação inserida numa dialógica entre a abordagem crítica e interpretativa.

Existe, ainda, um outro sentido de implicação que cruza os anteriores, mas que em vez de se centrar nos intervenientes da investigação-formação se centra nesta como um processo implicado - na medida em que ela própria foi objecto de uma investigação de segundo nível - ou meta-investigação - e na medida em que os processos investigativos postos em curso se envolvessem na própria mudança, ao constituírem processos de formação (de um primeiro nível de investigação-formação). A figura que se segue integra estas múltiplas acepções.

Figura II.1 – Processos de implicação

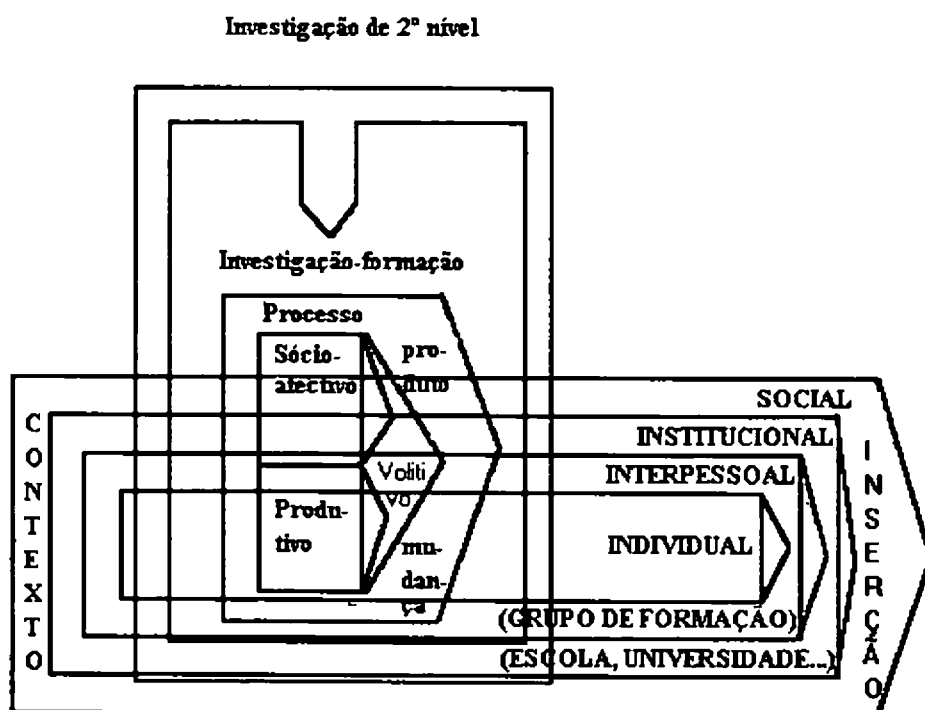


Este emaranhamento complexo de implicações (realidade próxima do conceito de "implexidade" como "*dimensão do carácter complexo das implicações, complexidade largamente opaca a uma explicação*", "*entrelaçamento de diferentes níveis de realidade das implicações*" (Le Grand, 1992, p.66) impõe um trabalho sério de descodificação que permita, ele próprio, a produção de conhecimento sobre este tipo de processos de investigação, seus limites e suas exigências específicas de cientificidade.

Como anteriormente disse, a implicação, da ordem do temporal, decorre da inserção espacial do investigador e da investigação num determinado contexto. Assim, os indivíduos inserem-se em contextos de ordem inter-pessoal, de ordem institucional e de ordem sócio-cultural.

Trata-se de contextos de alargamento progressivo que pelas suas características específicas desencadeiam processos de implicação também eles específicos, estando os próprios contextos e as implicações respectivas em evolução (figura). Evolução que se enraíza num passado histórico (dos indivíduos, dos grupos e das instituições) e se projecta num futuro (projectos individuais, interpessoais, institucionais...).

Figura II. 2— Processos de implicação e contextos de inserção



A nível institucional referirei a inserção do investigador e da investigação no contexto universitário e nos efeitos e contra-efeitos que esta teve no desenvolvimento da investigação-formação.

2. Para uma fundamentação epistemológica

Parto do pressuposto de que a compreensão de uma dada realidade é favorecida quando nos inserimos nesta, quando lhe percebemos os fluxos, quando procuramos que as nossas perspectivas entrem em diálogo com as perspectivas dos intervenientes e quando o nosso quadro de referências inclui o mais possível elementos do quadro de referências dos contextos em estudo. Mas por outro lado, esta posição ganha novos contornos quando procuramos compreender a mudança estando implicados na sua génese e desenvolvimento, como é o caso da presente investigação, em que o investigador é simultaneamente formador e se propõe pesquisar os processos de mudança e as mudanças desencadeadas pela formação.

No caso concreto, o investigador colocou-se simultaneamente como elemento externo, nunca perdendo o seu estatuto de observador e investigador, enquanto se implicou como participante activo no processo formativo. Esta posição reserva, à partida, condições de algum distanciamento, sendo este necessário para que se consiga desenvolver alguma reflexividade e auto-crítica e para garantir a credibilidade do estudo. Uma credibilidade que me parece ter sido favorecida, ainda, por um design investigativo que distingue níveis sucessivos de investigação: um primeiro onde a implicação do investigador na acção é maior e um segundo, onde este recuava com vista a analisar os dados que foram produzidos no primeiro nível, podendo, ainda, considerar-se como um terceiro nível de investigação aquele em que todos os casos, em simultâneo, são comparados entre si e com as teorias apresentadas na literatura científica.

Este posicionamento prende-se com uma preocupação em não perder algum controle sobre o processo, mantendo "sempre" presente o propósito último de desenvolver uma investigação, mas ainda activando um conjunto de mecanismos processológicos que permitam que a realidade ganhe uma consistência exterior ao próprio investigador, se liberte

dele e fique registada numa memória que posteriormente se pode recuperar. Quer o desejemos ou não, o investigador não é o ser divino que, por definição, está dentro dos seres que cria, onnipresente e onnipotente, e se mantém acima deles, onnisciente, centro de todas as memórias, sem que nenhuma se perca. O investigador, mesmo que esteja dentro das situações e as influencie como elemento activo, formador participante, tem de encontrar mecanismos que o defendam de não ser apenas mais um, confundido no plano da acção, e que lhe permitam guardar em lugar "seguro" as memórias de um tempo-espaco que não cessa de estar em movimento, se transforma e o transforma. São memórias de si e dos outros, são memórias dos outros em interacção e de si em interacção com os outros. Daí que se privilegiem registos reflexivos das interpretações de todos em relação às interacções visíveis e invisíveis, acontecidas ou passíveis de acontecer (diários, actas...), a par de registos descritivos dos factos que se conseguem captar. Mesmo assim este é um esforço cujos resultados apresentarão sempre muitas falhas, estando todos nós sujeitos a condicionalismos de inércia, sobrelotação e dispersão que nos impossibilitam um registo completo das nossas vivências e um aprofundamento exaustivo destas.

Quando queremos estudar a mudança ainda se torna mais premente o "mergulho" nas situações. Captar nódulos de mudança no momento da sua génese surge como uma aspiração que não se poderá concretizar fora dos contextos em que essa mudança ocorre. Trata-se de uma pesquisa centrada privilegiadamente sobre mudanças individuais e mais uma vez não podemos ter a pretensão de acompanhar o professor em todos os momentos de gestação da sua aprendizagem, embora possamos aprofundar alguns processos de mudança, pelo seu reconhecimento por parte dos professores, numa fase final do processo de formação, e pelos rastros que foram deixados e captados por metodologias diversas, ao longo da formação.

Aqui é o objecto investigado que é sujeito do seu próprio conhecimento e que nos aponta os caminhos a percorrer para o aprofundamento do nosso conhecimento sobre ele. Este é mais um dos pressupostos de que parto - o de pretender conhecer com base no que, de algum modo, é reconhecível por aqueles que queremos conhecer. Não sou eu investigadora que, exterior aos sujeitos, reconheço a sua mudança. A minha perspectiva acerca da mudança dos professores, com base na experiência directa de interacção com os

professores em contextos de formação e com base na observação dos seus comportamentos, é necessariamente muito restrita. Não só por ser apenas uma entre muitas outras possíveis (o que é sempre válido para qualquer perspectiva que se considere), mas sobretudo por ser exterior à experiência pessoal dos professores. Apenas estes têm uma percepção continuada de si próprios, que lhes permite a construção do seu auto-conhecimento, pautado por eixos de uma historicidade que não poderei apreender (por não os ter acompanhado sistematicamente em fases anteriores e posteriores à formação) e de extensibilidade a contextos onde não poderei estar presente (por não estar sempre com os professores nos seus contextos de intervenção). Cada momento representa uma parcela que não tem sentido se não for enquadrado num todo que lhe é mais amplo e não é possível decidir que num outro momento posterior as manifestações diversas e diferentes - nomeadamente contrastantes - representem mudanças e não meras variações pontuais de um quadro mais amplo que não apreendi anteriormente. Uma das vias de solução possível para esta dificuldade poderia passar por procurar uma caracterização de padrões, de esquemas conceptuais e comportamentais mais consistentes a serem comparados posteriormente. Mas num processo de formação marcado pela imprevisibilidade dos fins e dos meios não é possível determinar "a priori" o ponto de focagem, esperar que este se defina com precisão e só depois iniciar o processo de formação, que eventualmente conduza à mudança. O ponto de focagem vai ele próprio sofrendo desvios e vai-se afinando através de alargamentos e concentrações e, enquanto tal, o processo de formação já está em curso e todos os elementos do estudo em movimento.

Por outro lado, é preciso não esquecer que a mudança não ocorre num tempo abstracto mas se inscreve num espaço concreto que é transformado e transformador. Um tempo-espaço concreto, portanto não absoluto mas relativo, pelo que num outro espaço-tempo a percepção da mudança não poderá ser a mesma. Daí se compreende que a perspectiva do observador, situado num tempo-espaço outro ao do observado, não seja a mesma deste. Como os pontos de vista não podem ser os mesmos, há que fazer com que ambos reconheçam as suas diferenças de perspectiva, as discutam e as compreendam. E nesse jogo optei por dar a palavra em primeiro lugar a quem viveu a mudança que eu pretendia estudar, procurando assim aproximar-me do seu ponto de vista, assestando a

"objectiva" para o lugar que me era apontado, algures no interior ou exterior do meu interlocutor e continuar, com ele e sem ele, a seguir as pistas do passado, algumas das quais haviam sido elaboradas por mim enquanto participante das situações em estudo, comparando-as com a perspectiva posterior do professor, devolvendo-lhe depois outros pontos de vista, também relativizados, pelo que poderá nunca os reconhecer como verdadeiros, pois a sua verdade está noutro lado.

O investigador situa-se, pois, neste vai-e-vem que lhe confere a apreensão de múltiplas perspectivas e que ele deverá gerir e sintetizar sem anular, na medida em que, *"mais do que procurar um "justo meio" entre uma distância próxima e uma distância longínqua, é mais criterioso procurar uma pluralidade de distâncias"* (Le Grand, p.70). É um trabalho de construção e reconstrução sem fim, que não acaba com um relatório ou um artigo. É um trabalho que continua no diálogo com a comunidade científica e que perdurará enquanto alguém se lembrar de utilizar esses estudos em momentos subsequentes.

A reflexão epistemológica e metodológica sobre a própria implicação constitui um outro mecanismo de cientificidade e de distanciamento, conseguida neste caso não pelo diálogo e confronto de perspectivas, mas pelo confronto e diálogo introspectivo do próprio investigador. Esta reflexão constitui ainda um contributo para o conhecimento do próprio processo de investigação-formação em estudo. Ao dar-nos conta das especificidades das interações produzidas, essa reflexão apoia uma compreensão mais profunda da complexidade dos fenómenos em estudo e facilita processos de transferibilidade de resultados relevantes, segundo os contextos. Ao desocultar preferências, preconceitos, dificuldades, necessidades, essa reflexão assegura alguma independência, facilitando a confirmabilidade/neutralidade possíveis num quadro de construção dialéctica/reflexiva do conhecimento, pelo confronto e experimentação (Rodrigues, 1994,1991). Dá-se duplamente voz ao investigador, sendo ele próprio, para além de autor último do texto de apresentação da investigação, uma fonte a considerar e a triangular com outras perspectivas/outras fontes e eventualmente outros investigadores - o orientador do investigador, por exemplo, que colocado numa outra posição ainda mais externa estabelece uma outra imagem do real, devolvendo-a ao investigador que orienta, ajudando-o a "esclarecer" aspectos mais obscuros da sua implicação.

Mantém-se, mesmo assim, o *“risco de a lógica das práticas pedagógicas invadir o próprio espaço de emergência, organização e ratificação dos enunciados científicos, confundindo-se a partir daí os contextos de enunciação e de legitimação no seio de um jogo inextricável de recorrências mutuamente justificadoras (...)*. A circularidade argumentativa e empírica deste modo atingida impede, pela homogeneidade conceptual e representacional, que no seu interior se encontrem ou desencadeiem as fissuras comprometedoras para a estabilidade do sistema teórico e prático entretanto construído e robustecido” (Carvalho, 1997, pp. 4-5). Mas este pode ser um falso problema, se for apenas uma parte de uma realidade mais complexa, onde coexistem em tensão dialógica diferentes versões, algumas das quais mais distanciadas, dos discursos legitimadores. Assim, para minimizar o risco referido é preciso, mais uma vez, um distanciamento crítico, que terá sido facilitado pela ênfase, ao invés da desvalorização, das referências mais críticas manifestadas pelos intervenientes ao longo do processo formativo, quer para a transformação dos processos de formação, quer para o aprofundamento do conhecimento sobre os fenómenos em estudo. Este distanciamento foi, ainda, proporcionado, ao nível da investigação, pela integração de referências teóricas distantes daquelas que normalmente fundamentavam as opções de intervenção (sem negligenciar o aprofundamento destes) e pela utilização de uma multireferencialidade (Ardoino, 1997), que permitiu a construção plural e heterogénea de versões complementares (em torno de problemáticas e quadros conceptuais distintos), dos fenómenos em estudo. Tratou-se, assim, de construir uma perspectiva multidimensional e complexa desses fenómenos.

3. A investigação como um processo implicado

3.1. O investigador e a sua prática como objecto de investigação-reflexão

No presente estudo surgem, pois, algumas especificidades relativas à implicação e à distância, que passarei agora a desenvolver. Em primeiro lugar há que nos debruçarmos sobre a existência, até certo ponto, de uma coincidência entre o objecto de investigação e o sujeito/processo de investigação, na medida em que se trata de uma investigação-formação na qual o investigador estuda o processo por ele desencadeado.

Como defendi anteriormente, penso que esta posição é privilegiada para a compreensão dos fenómenos a estudar. Mas também comporta muitos riscos e problemas, entre os quais destaco agora, como atrás referi, a dificuldade de recuar para compreender o que vai acontecendo.

Para obviar a esta dificuldade utilizei, em diferentes momentos, diferentes técnicas que permitiram o recuo, o distanciamento do processo para posterior estudo. O design em espiral, pela sucessão de casos concretos e diferentes de investigação-formação, em contextos com características também elas distintas, a par da aprendizagem do investigador assim favorecida, foram factores importantes nas decisões tomadas acerca das metodologias a explorar, permitindo que de um para outro caso se transportassem, adaptassem e substituíssem procedimentos.

Destaco aqui a elaboração de actas e de diários de investigação, detalhando um pouco a sua evolução ao longo das situações de formação.

Tendo privilegiado como momento de formação aquele em que o formador reúne com os seus formandos, havia que fazer algum registo desses encontros. Comecei por, no projecto IRA, **fazer actas das reuniões**, distinguindo elementos mais descritivos de elementos mais reflexivos, quer sobre o já ocorrido, quer sobre o prosseguimento futuro dos trabalhos. Foram ainda feitos registos em áudio, para recuperar alguns elementos do processo em análises posteriores. Os registos, escritos directamente por mim, dariam conta dos meus próprios processos interiores de reflexão e decisão e poderiam ser depois estudados nas suas relações com processos desencadeados externamente. Em simultâneo, estes registos apoiaram-me durante o processo, ajudando-me a distanciar do que ia acontecendo, a analisar o quotidiano da investigação, a avaliá-lo e a regulá-lo, regulando-me concomitantemente. O próprio relatório intermédio escrito no fim do primeiro ano, foi bastante apoiado por esses escritos. No fim desse primeiro ano, verificando que o processo estava muito centralizado no formador-investigador e querendo passar para os professores algumas responsabilidades do processo investigativo, tornando-os parceiros mais activos, sugeri-lhes que as actas comesçassem a ser realizadas por todos, de modo rotativo, sendo eu uma interveniente paritária neste processo. Por outro lado, em cada sessão ler-se-ia a acta da anterior, com a possibilidade da sua reformulação, de modo a permitir a síntese

estruturada dos processos, a promover a continuidade e a aferir as significações entre os sujeitos do grupo. E assim foi até ao final do terceiro ano, fase em que começou a elaboração de relatórios finais e se interrompeu o registo das actas. Esta maior implicação dos professores na investigação-formação teve ganhos no aumento de diversidade interpretativa, não se reduzindo esta a um único ponto de vista, e na discussão reflexiva para procurar consensos entre os diversos participantes. Teve como contrapartida a “perversa” redução de distanciamento meu e de afrouxamento da minha reflexividade, já que me senti legitimada a não ser tão sistemática nos meus próprios registos pessoais. Por isso mesmo, ao iniciar o trabalho com o primeiro grupo de Actividades de Integração, durante o terceiro ano de trabalho no projecto IRA, decidi proceder sistematicamente a registos feitos por mim, a par de registos dos professores, sobreponíveis entre si, constituindo perspectivas distintas de uma mesma situação. Aqui, ou porque os registos nem sempre eram feitos atempadamente pelos professores, ou para não sobrecarregar o tempo da reunião com leituras de actas (tempo muito mais reduzido do que aquele com que se contava no projecto IRA), acabou por não se fazer sistematicamente a leitura de todos os registos, em todas as reuniões. Procurou-se, no entanto, que alguma rotina permitisse manter os propósitos atrás referidos. Caiu-se, no entanto, no erro de considerar mais importantes as significações dos sujeitos e de pensar que bastaria a triangulação de pontos de vista, descuidando-se a gravação em áudio, que permitiria uma triangulação metodológica em posteriores pesquisas. Por isso, na orientação do segundo grupo das Actividades de Integração, para além dos registos por todos os intervenientes, já não rotativos, fizeram-se gravações áudio de todas as sessões. A estrutura das actas também passou a ser mais orientada, constituída por itens que me pareciam servir em simultâneo a minha investigação e a dos professores em formação. A dinâmica muito dispersa do grupo, o não cumprimento atempado dos registos por parte dos professores, a sobrecarga de tarefas que a dada altura se acumulavam e que tinham de ser orientadas nas reuniões, a não utilidade imediata das actas para a investigação dos professores, condicionaram, mais uma vez, a sistematicidade dos registos e dos momentos de leitura. Por outro lado, não lhes foi fácil a interiorização da estrutura complexa que lhes propus e simplificaram-na espontaneamente (com o meu acordo, por me parecer contraproducente forçar um processo que os poderia levar a uma desistência completa.

Mais uma vez, a dependência da investigação de um processo complexo, como é a formação, levou a uma maior flexibilidade, maior adaptabilidade às circunstâncias, com consequente diversificação investigativa e formativa, mas também com a perda de elementos que pudessem proporcionar um aprofundamento maior de alguns dos fenómenos em estudo. Para não se perder rigor, tiveram de se eliminar algumas pretensões previamente esboçadas e relativizar as interpretações e conclusões.

Uma análise da evolução destes processos, no entanto, permite concluir sobre uma implicação crescente do investigador-formador e dos investigadores-formandos no processo de investigação, com ganhos em termos de pluralidade metodológica e subsequentes mecanismos de distanciação-objectivação, quer pela via da intersubjectividade, quer pela via da interacção significações-comportamentos observáveis. Este processo de implicação conduziu à distanciação. Tratou-se, deste modo, de um processo científico que, apesar das suas lacunas (e não há nenhum que não as tenha), corresponde a um esforço de progressivo aperfeiçoamento, com ganhos no conhecimento daí decorrente.

Como a minha intervenção não se restringiu às reuniões com os professores, mas passou por todo um trabalho de preparação da investigação, de reflexão sobre o que foi acontecendo, de regulação dos processos e ainda de análise de dados, alguns dos quais reenviados para os professores para análise conjunta; como não houve apenas um contexto de formação, mas vários, em algumas fases acumulando-se dois e três processos em simultâneo, e ainda como a tudo isto se foram juntando pesquisas teóricas, afinamentos do projecto, elaborações de desenvolvimentos de modelos de análise, operacionalização de conceitos, etc, senti necessidade de ir fazendo alguns apontamentos em cadernos que posso designar como **diários de investigação**, alguns de ordem mais geral, outros mais específicos de cada um dos sub-projectos. Os elementos que fui registando, aí, serviram-me continuamente como pontos de referência, aos quais regressava e dos quais partia para aperfeiçoar processos e conteúdos. Foram também pontos de partida para ir fazendo algumas sínteses intermédias sobre os processos de investigação - tais como diários, entrevistas exploratórias, actas das reuniões, entrevistas de diagnóstico inicial, entrevistas de balanço final - nas quais descrevi, constrastei, reflecti e concebi novos caminhos, sempre com o objectivo de ir introduzindo melhorias nas etapas seguintes ou nas etapas equivalentes

de outros contextos de investigação-formação. Daí, ter também tentado escrever alguns artigos, que constituíram um passo em frente na minha organização, reflexão e aprofundamento das práticas investigativas.

Espero, assim, ter feito evoluir, lentamente, um processo de pesquisa qualitativa onde as próprias metodologias foram evoluindo no confronto com as situações que as puseram à prova, adaptando-se a elas - pois nem sempre foram exequíveis e transferíveis, tal qual para novas situações - e integrando reflexões e teorizações progressivamente mais esclarecidas (quer no sentido de interioridade e envolvimento pessoal, quer no sentido de investimento e compromisso com a escrita).

A escrita, onde a implicação é simultaneamente distanciamento (por haver descrição e reflexão sobre si, sobre a acção e sobre os contextos), foi um meio altamente favorecido neste percurso, ajudando-me a desenvolver as reflexões e servindo-me de memória para dar continuidade a um trabalho que procurei que fosse **coerente**, mas de uma coerência que não significasse imutabilidade de processos e que, pelo contrário, significasse fundamentação e justificabilidade das mudanças. Coerência que significou, ainda, alguma humildade perante a complexidade de uma tarefa que visava a construção do conhecimento de um modo interactivo com os contextos e que, por isso, introduziu uma grande dose de imprevisibilidade, com o consequente grau de ansiedade. Coerência que significou, ainda, não recuo perante os desafios, os riscos, as dificuldades, mas sim aceitação dos desafios, resistência às frustrações e reflexividade perante as dificuldades encontradas. Coerência que significou sobretudo o ir aprendendo com os erros, sem medo de errar e sem medo de reflectir publicamente sobre eles. Entendo que assim se aprende e que esta é uma maneira de a ciência também se ir desenvolvendo. É quando discutimos os tropeços que podemos aprender a não tropeçar no momento seguinte e, se ainda assim tropeçarmos, saberemos como fazer para nos erguer e continuar, sem desistir. Daí a importância que atribuo à implicação do investigador na investigação e nos contextos de investigação.

Daí, ainda, o ser necessário um auto-controle do investigador, por forma a não resvalar para um discurso auto-legitimador e por forma a acentuar, também, os limites do trabalho desenvolvido. Para apoiar esse auto-controle, terão ainda contribuído as recolhas de dados em diferentes momentos, durante e após a formação, o confronto de dados

recolhidos junto de diferentes fontes e por diversas metodologias investigativas, o confronto dos professores consigo próprios, com as suas perspectivas e práticas, em momentos anteriores, e com as interpretações do investigador e o confronto dos resultados com elementos de ordem teórica. O design investigativo de distanciamento progressivo em relação a cada caso, através de diferentes níveis de investigação, terá também constituído um mecanismo de controle, ao mesmo tempo que favoreceu uma maior implicação do investigador na acção, no primeiro nível de investigação.

Houve, ainda, tanto quanto possível, o cuidado de integrar outras representações acerca dessa mesma implicação (recolhidas em relatórios e entrevistas de “follow-up”), por forma a confrontá-las com as minhas próprias representações e a validá-las. No entanto, não é possível que esta integração seja feita sempre através de processos interactivos, quer por haver fenómenos que apenas dizem respeito ao investigador e escapam aos restantes intervenientes, quer pelo que isso acarretaria em adensamento do processo de recolha de dados, junto dos professores, com prejuízo das componentes mais imediatamente relevantes para os professores. Por outro lado, para o aprofundamento das questões da implicação, privilegiei o auto-conhecimento, em contexto de transformação deliberada, que integrasse elementos de terceiros, mas operasse prioritariamente através de procedimentos individualizados.

3.2. Os dois níveis do processo de investigação, para cada situação de formação

Como já amplamente referi, podem distinguir-se **dois níveis de investigação** no processo de investigação de cada caso de formação, **um mais implicado** e que ocorreu durante a fase de acompanhamento dos professores em formação, **outro mais distanciado** e que surgiu num tempo diferido em relação ao tempo dos processos a estudar.

Também nas investigações dos professores com quem trabalhei eram dois os níveis investigação (embora havendo um grau diferente de aprofundamento entre o meu projecto e o deles), apesar de todos esses níveis se interligarem intimamente.

Desde cedo, me pareceu que o ritmo “vertiginoso” imprimido ao processo de acompanhamento das pesquisas dos meus formandos me impedia de me distanciar o suficiente, para que me fosse dado tempo para analisar aprofundadamente os dados que iam

sendo produzidos. Do mesmo modo, o carácter de uma investigação em espiral levava-me a introduzir novos referenciais e a ir melhorando progressivamente os procedimentos de investigação-formação, estando sempre presente o sentido do inconcluído e da abertura. A continuidade é uma forma de unidade, mas não me parece suficiente para assegurar a construção de um conhecimento científico. Por que se foram acumulando múltiplas "pontas", que correspondem a múltiplos dados, tornou-se necessário reconsiderar todos esses elementos, no estudo de cada caso e, posteriormente, no estudo conjunto de todos os casos. Deste modo, pretendi atravessar todo o trabalho com uma nova unidade, uma unidade de referenciais teóricos e de modelos de análise, uma unidade de questões de investigação, uma unidade de tratamentos e conclusões. Assim, após uma fase de forte implicação na minha investigação-formação, na qual introduzi procedimentos metodológicos diversificados e procedi à análise de dados concomitantemente com a sua recolha, tornou-se necessário entrar em fases de maior distanciamento, que permitissem o avanço em termos de um conhecimento científico partilhável com os meus colegas da comunidade científica. Também os professores tiveram de passar por esta fase de síntese, que lhes permitiu redigir os seus relatórios. Parece-me que este distanciamento e esta síntese são imprescindíveis para a formalização dos saberes que se procuram em qualquer processo investigativo.

4. A implicação do investigador-formador e do projecto de investigação nos grupos restritos de formação - investigação

De seguida, desenvolverei algumas reflexões sobre a implicação do investigador enquanto interveniente do processo de investigação-formação, referenciando aspectos de ordem funcional orientados para a produção e aspectos de ordem sócio-afectiva orientados para a relação, sendo ainda possível distinguir em ambos um eixo temporal que os atravessa.

4.1. A evolução histórica do projecto do investigador

O carácter evolutivo do design investigativo, caracterizado por uma sucessão de casos de investigação-formação, teve repercussões no modo como me impliquei em cada caso, sendo a evolução do projecto um factor importante na evolução da minha própria implicação e constituindo ao mesmo tempo factor de distanciamento.

É importante não esquecer que este projecto de investigação não estava pré-definido quando foi iniciado o primeiro caso de formação-investigação - projecto IRA -, havendo nessa altura apenas uma ideia muito ampla que me orientava para o estudo de situações de formação de professores com características de investigação-acção. Durante todo o processo foram ocorrendo reconceptualizações do projecto geral de investigação, acontecendo isso devido sobretudo a sucessivas aproximações às situações, com reformulações, quer dos processos formativo-investigativos, quer dos quadros conceptuais e modelos de análise. Deste modo, as minhas solicitações não foram sempre as mesmas e os dados que recolhi e as análises que efectuei não são totalmente equivalentes. Este facto introduziu algumas dificuldades, quer de incerteza/insegurança na condução dos processos, quer de procura de unidade nas análises e conclusões. Daí a necessidade de introduzir os três planos de investigação que referi anteriormente (de investigação-formação, de estudos de casos e de estudo comparativo entre casos), embora não pense que este desdobramento obvie todos os problemas. Parece-me, no entanto, que é importante a assunção deste crescendo de modelos processuais de investigação - nunca totalmente concluído - que se perspectiva para além do tempo de finalização de um dado trabalho. O grau de desenvolvimento atingido nos últimos casos, por incipiente que seja, só foi possível pela experiência reflectida que foi ocorrendo e pela preocupação com esse aperfeiçoamento.

4.2. A interdependência do projecto do investigador em relação aos projectos dos professores

O facto de se **partir das necessidades e interesses** dos professores teve grandes repercussões no tipo de design do projecto de investigação-formação, **impedindo-me de pré-definir áreas temáticas/problemáticas a pesquisar** pelos professores, bem como áreas de mudanças a pesquisar por mim.

Este carácter emergente do meu trabalho levou-me a ter uma implicação - entendida aqui como interdependência - muito maior nos contextos específicos de formação.

Esta interdependência prejudicou alguma unidade que poderia existir se tivessem sido pré-determinadas temáticas, metodologias, áreas de mudança. Perderia, contudo, em grau de implicação dos formandos na sua própria investigação, com provável perda de

aspectos que me interessava, também a mim, pesquisar. Ganhou-se assim em complexidade e em "holismo" do estudo.

Neste contexto de interdependência surgiram fenómenos de implicação diferentes, decorrentes de diferentes interacções, com os diferentes projectos/problemáticas de investigação. Um dos indicadores que importa sublinhar é o de alguma proximidade de interesses e campos de intervenção entre os temas dos projectos dos professores e os temas em que eu trabalhado, quer como investigadora, quer como formadora. É desse isomorfismo que irei falar no ponto seguinte.

4.3. O isomorfismo entre projectos dos professores e o projecto do investigador

Ao nível da intervenção surgiram muitas similaridades entre princípios e práticas que eu própria defendia (e que tentava implementar nos contextos formativos), e os dos professores nos seus contextos respectivos. Destaco aqui aspectos como a importância atribuída à participação democrática nos processos de decisão - durante actividades de planificação, de concretização e de avaliação (em situações escolares, a participação de alunos, professores, funcionários, pais; em situações de formação, a participação dos próprios professores) - e a diversidade de valores e procedimentos associados a este princípio geral.

De resto, é clara uma relação de influência recíproca, no sentido de eu reforçar ou mesmo introduzir orientações educativas, de que os professores se apropriavam enquanto modelos de acção, que implementavam, pesquisavam e reflectiam (em termos de procedimentos específicos, valores subjacentes, efeitos decorrentes, etc.). O seu trabalho foi ainda objecto da minha reflexão, quando acompanhava as suas antecipações e concretizações, quando ajudava a aprofundar problemas e procedimentos, o que me levou também a afinar saberes e a contextualizar orientações.

A relação de implicação, que se acentua quando existe este isomorfismo, não é, no entanto, quantificável, mas pode ser caracterizável à luz dos critérios definidos em pontos anteriores. Assim, no que respeita ao tempo histórico, não parece haver regularidades assinaláveis entre as diversas situações, havendo casos onde numa fase muito precoce se reconheceram e traçaram as semelhanças - no DUECE, por exemplo, onde os próprios

temas de trabalho se interpenetram - e outros casos em que o isomorfismo se foi construindo através da interacção, reflexão conjunta, análise das situações - casos das Actividades de Integração, onde algumas das estratégias testadas foram sendo sugeridas ao longo do processo de formação.

Isto não significa que todos os intervenientes tenham tido o mesmo grau de consciência destas similaridades ou aproximações progressivas. Tratou-se muitas vezes de uma implicação mais clara para mim do que para os professores, embora fosse visível nas minhas intervenções a minha posição pessoal em relação às propostas de acção que iam surgindo, algumas delas por minha própria iniciativa. Também as minhas discordâncias eram manifestadas, muitas vezes através da discussão de pontos de vista, análise crítica de situações concretas, apresentação de alternativas para a interpretação e acção. Contudo, as interacções nem sempre evoluíram para o encontro de consensos, sendo, em última instância, a decisão do professor acerca do que fazer no seu contexto a que prevalecia.

No que respeita a aspectos de ordem investigativa, este isomorfismo introduziu o risco de uma excessiva orientação para a comprovação dos valores que todos os intervenientes defendiam. Foi também por isso necessário estabelecer mecanismos de distanciamento, quer por reflexão de cada um e do grupo, quer pelo cruzamento com perspectivas de terceiros.

Provavelmente não foi apenas uma coincidência que os dois últimos contextos de formação em que me impliquei fossem aqueles em que a mudança se equacionou mais claramente como problemática do estudo dos professores. Isso poderá ter ocorrido por alguma contaminação minha. Tal poderá ter ocorrido inadvertidamente, por via de alguma transferência metodológica e teórica - ou seja, por via de processos investigativos. Mas, provavelmente, decorreu do interesse que as análises e conclusões das pesquisas dos professores poderiam ter para ajudar a esclarecer alguns dos meus dados e análises sobre a sua mudança.

Por outro lado, em todos os casos houve isomorfismo relativo a alguns processos metodológicos (nomeadamente na elaboração de diários de intervenção e na análise de conteúdo), o que me ajudou a compreender as dificuldades vividas pelos professores e a adiantar propostas de adaptação para os projectos de investigação-acção dos professores

que se coadunassem com os condicionalismos dos contextos, tornando menos pesados os procedimentos, aligeirando-lhes alguma complexidade. Mesmo assim, foram frequentes as queixas de uma grande sobrecarga de dados e de dificuldade da sua análise e síntese, dada a sua dispersão.

Esta questão do isomorfismo pedagógico e investigativo foi aprofundada nos estudos de caso na análise comparativa entre os casos, constituindo aí tema de estudo.

4.4. A interdependência entre a investigação dos professores e o trabalho do investigador

Para além de, em todas as situações, ter tido funções de dinamização e orientação dos projectos dos professores, a **minha recolha e análise dos dados serviu as investigações dos professores-formandos** com quem trabalhei.

Quando devolvia aos professores alguns dos elementos respeitantes a dados recolhidos directamente por mim ou referentes a análises sobre dados, a que tive acesso directa ou indirectamente, verificava que este procedimento facilitava o seu reinvestimento na prática e na própria investigação dos professores. Deste modo, estava a introduzir novas perspectivas das situações, que poderiam ajudar a um maior aprofundamento das suas reflexões e a uma maior credibilidade das suas pesquisas. Isto não significa que todos os professores tivessem aproveitado de igual modo este apoio, dependendo isso das suas próprias características, formação anterior, competências investigativas, entre outros factores.

Também aqui o meu grau de implicação - entendida aqui como participação - variou consoante os contextos, havendo situações que, pelas suas características institucionais, a desincentivavam. Abstenho-me de aprofundar esta questão neste capítulo, por ela ser amplamente tratada no estudo comparativo entre os casos (capítulo VII). Como nota breve, apenas acentuo ser importante o investigador adaptar os seus apoios às características dos professores, tendo em conta nomeadamente as suas competências investigativas, procurando prepará-los para a autonomia investigativa almejada. Isto, num equilíbrio instável onde é difícil descortinar um nível óptimo, dada a complexidade e imprevisibilidade dos fenómenos.

As condições reais impõem ritmos e obstáculos que impedem a aproximação de qualquer ponto ideal, mesmo que este pudesse ser definido aprioristicamente.

4.5. A implicação do investigador numa dinâmica de colaboração-participação

No que respeita a aspectos de ordem relacional, a minha **liderança** caracterizou-se tendencialmente pela minha implicação, entendida aqui como colaboração-participação, ao nível dos conteúdos e processos, embora procurando não ser impositiva, mas propositiva, visando abrir mais do que fechar as alternativas. Alguns professores queixaram-se mesmo de proliferação excessiva de aberturas, desejando uma orientação mais fechada e menos sujeita a reconceptualizações. Eu própria fui sentindo alguma oscilação entre momentos em que o processo era centrado em mim e momentos de menor directividade, entre momentos de uma maior orientação para a produção e outros de uma maior orientação para a relação, momentos de maior e menor envolvimento. Estas oscilações corresponderam, assim, a regulações dos processos, no sentido de permitir um certo grau de distanciamento e estruturação quando este se revelou premente e um maior grau de aproximação afectiva que facilitasse a criação de um clima de confiança, positividade, suporte e compromisso. Estas oscilações terão sido vivenciadas de modo diferente pelos professores, reagindo alguns negativamente à estruturação, que consideravam excessiva, reagindo outros à fluidez e à afectividade, desejando uma maior estruturação. As regulações daí resultantes agradaram a uns e desagradaram a outros, com repercussões no modo como se posicionaram valorativamente e na sua própria implicação durante o processo.

Desenvolveu-se, na maioria dos casos, um clima de discussão aberta e de respeito mútuo, pautado pela informalidade crescente, o que promoveu a constituição de uma **comunidade de pesquisa e reflexão**, da qual todos éramos parte integrante, embora com valências diferentes e com responsabilidades diferentes, consoante os contextos de decisão e de investigação. Esta dinâmica poderá mesmo ter constituído um dos mais interessantes mecanismos de mudança, assinalada aliás por diversos professores e aprofundada nos estudos de caso (capítulos III a VII). Mas nestas comunidades, apesar da intermutabilidade de papéis e funções e apesar das tentativas de esbater hierarquias, era claro o poder da formadora na condução dos processos. Um poder real, decorrente de competências

específicas, mas também um poder formal pela inserção em sistemas de formação institucionalizadas. Esse "pano de fundo" foi pregnante em todos os casos, com repercussões várias, aprofundado no estudo comparativo entre os casos (capítulo VII) e noutros itens de tratamento da questão da implicação (neste capítulo).

Sobre os cuidados investigativos tidos para impedir que esta implicação fizesse "resvalar" dos propósitos investigativos - de construção de conhecimento acerca da mudança - já escrevi largamente em pontos anteriores. Queria aqui realçar apenas a importância que pode ter o desenvolvimento de comunidades de pesquisa, nomeadamente pelo confronto de diferentes perspectivas, para a construção do conhecimento acerca dos fenómenos que a todos dizem respeito.

4.6. A historicidade das relações interpessoais nas suas dimensões sócio-afectivas

Centrando-me na historicidade das relações interpessoais, parece-me ser de realçar os processos de formação e desenvolvimento do grupo. Há, antes de mais, que distinguir entre as situações em que havia relação prévia entre os parceiros do grupo, daquelas em que as pessoas iniciaram uma relação de trabalho no momento da constituição do grupo. Quando os contextos de formação se situavam na própria escola - caso do IRA e do DUECE - existia uma história relacional a que o formador era alheio, surgindo este como³ um elemento externo à escola, escapando-lhe elementos para a compreensão das situações, o que podia introduzir dificuldades em lidar com processos relacionais não imediatamente visíveis. Nos contextos das Actividades de Integração o conhecimento que os professores tinham uns dos outros era, de uma maneira geral, mais pontual, embora havendo uma história (curta) de pertença a um mesmo grupo-turma de formação (nos módulos do 1º ano da Profissionalização em Serviço) e de alguma colaboração em trabalhos dos módulos, havendo ainda a considerar que em ambos os casos dois dos professores trabalhavam na mesma escola. Também a diferença de estatutos entre formador e formandos gerava uma relação de alguma exterioridade do formador, havendo processos relacionais entre os formandos de que ele não se dava conta. Quer nas Actividades de Integração, quer no DUECE, a existência de uma avaliação final com classificação e consequente certificação profissional ou académica criava, inevitavelmente, expectativas de formalidade e

mecanismos de distanciamento que colocavam o formador de “fora” ao mesmo tempo que “dentro” (como elemento do grupo de formação), gerando-se um processo relacional complexo. Apesar desta avaliação ter sido facilitadora de uma certa estruturação dos processos investigativos, pela via de alguma formalização das relações, introduziu dificuldades, nomeadamente de ordem emocional e afectiva.

Partir da assunção desta distância relacional levou-me a desenvolver um conjunto de mecanismos de aproximação afectiva, entre os quais se destacam o estímulo de padrões interactivos de apreciação positiva e de propositividade, o estabelecimento de processos de cooperação, a exploração de afinidades progressivamente detectadas (tais como actividades e interesses similares, nomeadamente de ordem pessoal, cultural, social). Tudo isto num quadro de autenticidade, de aceitação e de uma real adesão afectiva. De notar, no entanto, que se estabeleceram diferentes graus de proximidade consoante os elementos do grupo, o que por si pode ter sido gerador de alguma conflitualidade. Os próprios professores, com seus estilos relacionais próprios, também estabeleceram os seus mecanismos de sedução e distanciamento, introduziram elementos de individualização e colectivização, envolveram-se mais ou menos afectivamente. Os próprios grupos tiveram desenvolvimentos específicos, com ganhos em conhecimento mútuo, confiança e clima colaborativo em todos eles, mas também com perdas e desgastes. Por exemplo, no grupo em que a relação teve um tempo de duração mais longo - o IRA - as interacções foram complexas e diversas e instituíram-se abertamente mecanismos de desocultação e regulação, sendo que, no entanto, talvez devido em parte à grande amplitude temporal do projecto, o desenvolvimento do grupo foi lento e a orientação para produtos, tais como a elaboração de relatórios, surgiu muito mais tardiamente.

A proximidade afectiva facilitou o desenvolvimento de um clima de confiança e um conhecimento mútuo, com consequentes efeitos positivos para a formação/mudança dos professores e para a investigação/credibilidade dos dados e interpretações. Promoveu ainda o sentido do compromisso e a manutenção dos professores nos projectos. Permitiu, ainda, o desenvolvimento de mecanismos de suporte, que apoiou cada um dos membros do grupo, não só na prossecução do seu projecto, como também no saber lidar com os seus problemas e as suas crises.

No entanto, o envolvimento afectivo pode dificultar a compreensão dos processos de mudança - sendo ele próprio um mecanismo de mudança de difícil operacionalização - gerando paradoxais mecanismos de ocultação, quer por parte dos professores, quer por parte do investigador. Pode ainda permitir algum relaxamento no cumprimento de acordos e o atraso na prossecução investigativa.

Para minimizar algumas destas dificuldades apostei em alguns cuidados, entre os quais destaco aqui um jogo de oscilação entre a orientação para a produção e para a relação, a desocultação desses mecanismos afectivos durante o processo e a pesquisa do seu papel na mudança, a análise colectiva dos problemas, uma atitude de crítica permanente, com propostas de medidas de regulação, a utilização de mecanismos investigativos de distanciação (já largamente referenciados neste texto), a firmeza nalgumas exigências mínimas, etc.

5. A implicação individual e pessoal do investigador na condução da investigação

Sendo a investigação um processo de construção de conhecimento, o modo como ela é concebida, conduzida e finalizada é marcado por quem a desenvolve – pelos indivíduos ou equipas, inseridas em comunidades de investigação e conhecimento.

Esta investigação específica e a assunção da implicação, foi marcada pela busca de autenticidade - uma autenticidade comigo mesma e com os contextos de interacção directa e indirecta em que me inseria.

Estar implicada e reflectir sobre a implicação, agir e pensar, procurar transformar e compreender, estar dentro e observar são eixos que se inter-relacionam, tanto nesta investigação, como na vida. O mesmo acontece em relação a tantas outras dimensões que aqui se espelham. Em todas elas, revelam-se tensões, oscilações, integrações: entre a criatividade e a convergência, entre a estruturação e a fluidez, entre a análise e o holismo, entre o singular e o universal, entre o concreto e o abstracto, entre o individual e o colectivo, entre o diálogo e o recolhimento, entre o técnico e o prático, entre o formal e o informal, entre o cognitivo e o afectivo, entre o controle e a autonomia, entre o processo e o produto, entre a autoria e a co-autoria...

5.1. A dimensão pessoal projectada na dinâmica relacional, numa perspectiva evolutiva

Refiro agora uma dimensão que nunca assumi inteiramente junto dos grupos em formação, numa tentativa de desocultar e desmontar alguns processos mais recônditos da minha implicação, por forma a compreender o processo de formação nalguma da sua complexidade menos visível. Parto do pressuposto de que o processo de formação também é constituído por estes fenómenos e que a reflexão crítica sobre eles pode ser fonte de transformação minha e de aprofundamento do estudo. Alguns terão sido consciencializados durante o percurso, outros tornam-se mais claros agora que os penso, muitos ficarão escondidos - os inconfessáveis e os que se escondem de mim própria. São os medos, os interesses e desinteresses, são as necessidades, as dificuldades e características pessoais, são as histórias passadas e são os emergentes em cada momento presente. Aqui registo alguns breves apontamentos, desocultações.

Durante o processo fui-me dando conta das minhas próprias dificuldades e necessidades, algumas assumidas como incontornáveis, outras objecto de trabalho transformador. Entre elas destaco o meu medo de não ser aceite, pela diferença de idades com alguns professores, pela minha menor experiência de docência nos contextos do ensino básico e secundário, pela minha exterioridade em relação a esses contextos, pelo meu estatuto de formadora, em comparação com outros núcleos (por exemplo, no projecto IRA, onde a coordenadora do projecto IRA era professora da escola). Medo decorrente de uma necessidade imperativa de ser aceite e reconhecida, com repercussões nalguma necessidade de perfeccionismo e de controle dos processos de formação. Necessidade em colisão com ideais de uma condução democrática e de uma investigação partilhada, a impedir-me um papel de maior centralidade, a forçar-me a uma maior "neutralidade". Estes princípios de partilha abrem caminhos à imprevisibilidade, a qual pode fazer perigar a coerência de um trabalho de investigação em contexto de doutoramento. Daí, novamente, a necessidade de controle a opor-se ainda à curiosidade de ver o que acontece em situações de tal imprevisibilidade e à minha necessidade de constantemente evoluir e fazer evoluir os processos em que me insiro. E a crescente frustração e ansiedade de ir esbarrando com múltiplas resistências (as reuniões que não se fazem, os tempos que não se cumprem, as

ameaças de desistências...) e o ter de inflectir constantemente, dando passos até aí insuspeitados por caminhos que não seriam os meus se fosse só eu, por caminhos feitos em contextos que desconhecia e que me deixavam insegura. Assim, fui fazendo evoluir o meu modo de estar nas situações, aceitando a imprevisibilidade, vivendo num remoinho de processos em mudança, aceitando a impossibilidade de controle total sobre as situações, aprendendo a resistir à frustração e desenvolvendo a capacidade de ir reformulando constantemente os cursos de acção, pela negociação.

Mas em muitas outras dimensões a evolução não terá sido nítida, nomeadamente a minha não implicação em transformações sociais por via da intervenção em contextos mais amplos, condicionada por uma actuação mais centrada em pequenos grupos, por um acentuar de projectos diferenciados no seio do próprio grupo. Esta actuação é marcada, ainda, pela minha história, decorrente do meu modo de aprender e de estar, em autonomia; quase nas margens, demarcada pelas diferenças que em mim encontro e acentuo. História que é também uma sucessão de etapas, de fases de desenvolvimento, estando eu também em desenvolvimento, e assim condicionada e condicionando as interacções que com os outros estabeleço.

5.2. O auto-conhecimento no cruzamento do conhecimento dos outros

Em todas as fases do processo, nomeadamente na reflexão sobre o desenvolvimento das situações de formação-investigação e de interpretação dos dados-teorização, senti necessidade de, em paralelo, apelar para a minha experiência pessoal e nela encontrar algumas pistas para a compreensão, explicação e condução dos processos de intervenção e de mudança, o que pode ser entendido, ainda, como uma forma de implicação individual do investigador, enquanto pessoa, nas situações que são o seu objecto de pesquisa.

Destaco, por exemplo, a construção, sobre a forma escrita, de alguns esboços autobiográficos nos quais identificava momentos cruciais da minha mudança, ao longo da vida para aí analisar os seus processos à luz de eixos de problematização diversos, de acordo com as problemáticas que nos diferentes momentos estava a aprofundar em relação aos casos em estudo. Daí surgiram "insights" interessantes que ligam a mudança com a construção da identidade, com a criatividade, com a tensão individualidade-colaboração,

abertura-fechamento em relação ao exterior. "Insights" que tiveram repercussões visíveis ao longo deste trabalho. Funcionaram, por vezes, como pontos de partida para aprofundamentos sistemáticos de pesquisa e de intervenção, ou como pontos de chegada desses mesmos processos, constituindo sempre momentos intermédios de balanço, importantes para impulsionar fases subsequentes, permitindo frequentemente desbloquear dificuldades de análise e interpretação, onde o meu caso pessoal funcionava como mais um, que eu procurava contrastar com os restantes.

Uma outra fonte de reflexão recorrente dizia respeito à minha experiência de formação na área da pintura, enquanto formanda, que ao longo de cinco anos coexistiu com o desenvolvimento desta investigação. Processos da formação em pintura, como o conflito sócio-cognitivo e a modelagem, bem como a existência de um compromisso forte com um projecto pessoal e com a procura da autenticidade foram questões que aprofundei, relacionando e contrastando essa minha experiência com a experiência que estava a ser vivida, ou que tinha sido vivida, no seio dos grupos de formação em que eu era formadora. E a partir dessa comparação ia redefinindo o conhecimento sobre mim própria, num processo de constante reconstrução. Com este modo de implicação, intencional e sistematicamente utilizado, procurei, mais uma vez, colocar-me por dentro, na pele daqueles com quem eu própria interagía.

5.3. A metáfora e a poesia: entre a construção e a desconstrução

Para além do rigor e dos processos analíticos-sintéticos, de construção do conhecimento científico, procurei utilizar um pensamento holístico e metafórico, ao longo das diferentes fases do trabalho.

A construção de mapas, de gráficos, de imagens visuais foi uma das vias exploradas. Uma via que cruzei frequentemente com processos de escrita poética, caracterizada esta pela busca de sínteses clarificadoras, na forma de palavras-metáforas e poemas. Este trabalho criativo constituiu ensejo para a construção e desconstrução de ideias cujos contornos se foram alargando, testadas no confronto com os dados e com as descrições dos processos, interrogadas novamente quando transportadas para novos contextos, largadas provisória ou definitivamente, logo depois de serem concebidas ou depois de usado e

esgotado o seu valor heurístico (assumida a sua imprecisão), elevadas algumas à categoria de tema e de conclusão depois de sobreviverem a um processo longo, complexo, de transformação.

Tratou-se, mais uma vez, de um processo de implicação e distanciação. De implicação, pelo modo como diferentes esferas do desenvolvimento pessoal se congregaram no desenvolvimento de investigação. De implicação, ainda, pela mobilização de formas de pensamento usualmente desvalorizadas no caminho científico e por isso bloqueadas ou mesmo ocultadas. Mas, em simultâneo, estes processos constituíram modos de distanciação - pelo facto de pela metáfora e na poesia se visar apreender a universalidade de cada particular, sendo estas formas complementares de uma linguagem e conhecimento científico. Propus-me, neste trabalho, a um diálogo de linguagens distintas, um diálogo que ia descodificando, dando aqui relevo à linguagem científica que foi emergindo, embora deixando que algumas pontas do "iceberg" metafórico se vislumbrassem (por exemplo, os poemas que introduzo no início de vários capítulos).

6. A implicação do investigador no colectivo: a pregnância de uma cultura académica e de uma cultura profissional

6.1. A integração estrutural-profissional do investigador-formador na Universidade e em contextos de formação institucionalizados

Ser formador externo aos contextos educativos particulares de actuação dos professores, ser formador inserido profissionalmente num contexto universitário, surgir nesse contexto como um investigador interessado em estudar os contextos formativos para assim obter um grau de doutoramento e, em alguns casos, ter funções de avaliação certificadora, introduziu condicionalismos vários na implicação do próprio investigador e dos professores em formação.

O IRA terá sido um dos contextos onde mais se esbateu a diferença de estatutos e o estigma da avaliação terá sido menos marcado. Esbatimento esse que se foi acentuando com a evolução do processo e da dinâmica relacional. No entanto, de início, professores houve que reagiram contra a ideia de uma formação universitária, com os "fantasmas" associados a uma formação teórica divorciada dos contextos práticos e dos seus problemas específicos.

Esta reacção dissipou-se no confronto com as propostas de formação, pela análise e reflexão de problemas e práticas e pelo papel menos relevante da teoria, sendo esta mobilizada para o esclarecimento das problemáticas em estudo e à medida que isso se ia tornando necessário. Considero, mesmo, que houve intencionalidade da minha parte em desvalorizar o papel da teoria por forma a contrabalançar essas resistências prévias, a permitir-me uma maior aproximação de papéis ao nível funcional e por forma a tornar os professores mais autónomos, levando-os a valorizar-se e a valorizar os seus saberes pessoais. Reconheço agora, à distância, ter havido uma redução excessiva de mobilização das teorias construídas por processos investigativos. Alguns professores também o referiram como fragilidade do processo de formação e mesmo de investigação. Tais reacções levaram-me a reforçar este elemento, em casos que se sucederam posteriormente. Os contextos formativos desses outros casos – segundo grupo das Actividades de Integração e DUECE -, no entanto, já pressupunham a ideia de uma integração da teoria na definição do projecto e no seu desenvolvimento, para apoio de recolhas, análises e interpretações de dados. Este aspecto foi assegurado, em parte, pela formação teórica dos módulos do sistema de formação em que os professores estavam inseridos, mas foi complementada durante a pesquisa, sobretudo nos casos em que o tema se afastava dos conteúdos dessa formação - caso do DUECE e segundo grupo das Actividades de Integração. O meu papel, a este nível, terá sido ainda mais dominante no segundo grupo das Actividades de Integração e isto por diversas razões - por um lado mantinha-se alguma insatisfação com esta componente e eu atribuía algumas falhas de problematização do real, pelos professores, a esta deficiência de referenciais teóricos (que, ao invés, no caso do primeiro grupo das Actividades de Integração tinham tido um peso importante no aprofundamento das questões e tinham sido reconhecidos como importantes pelos professores). No entanto, a carga teórica acabou por se revelar excessiva na perspectiva dos professores do segundo grupo. A meu ver, houve sobretudo o problema de a integrar em toda a sua extensão na análise e reflexão do real. No entanto, a teoria teve um valor de apoio à condução do processo investigativo-interventivo, o que não aconteceu na parte final, em que a teoria surgiu “desgarrada”, no contexto do relatório. A isto não terão sido, provavelmente, alheias as representações destas professoras acerca do que uma Universidade e um programa de Profissionalização em Serviço esperam dos seus formandos,

pelo que mais uma vez não se pode descurar o papel da inserção do processo investigativo num processo formativo de uma instituição universitária. O próprio esquema de formação, acontecendo esta no espaço exterior às escolas, bem como o facto dos professores não estarem inseridos todos na mesma escola, parecem ter sido condicionantes do tipo de implicação dos seus intervenientes e dos fenómenos a esta associados.

O estigma da avaliação, relacionado com este aspecto, teve diferentes repercussões segundo os grupos. No caso do DUECE, tratando-se de uma professora já estável na sua carreira, esta dimensão parece ter tido uma menor influência. Isso foi, aliás, verbalizado pela própria. A sua opção pelo tema envolvia logo à partida alguns riscos, na medida em que se desviava parcialmente das temáticas mais fortemente trabalhadas no programa de formação, tendo esses riscos sido assumidos pela valorização de outros critérios de escolha, como os de centralidade e utilidade das problemáticas para a professora enquanto pessoa e enquanto profissional. A sua maturidade profissional não esteve seguramente alheia a esta opção. No caso dos grupos das Actividades de Integração a classificação foi, de facto, uma condicionante do processo que teve, no primeiro caso, consequências sobretudo ao nível do empenhamento do grupo em relação à qualidade dos processos e dos produtos (relatório) e no 2º caso terá tido um peso nalguma dificuldade relacional entre as professoras e a formadora, nomeadamente ao ter-se criado uma tensão com base na distância entre as expectativas iniciais de todas e a concretização dos projectos (o que terá levado a reformulações do projecto, à aceleração dos processos de tratamento e no acentuar da minha orientação para o produto em detrimento do meu apoio sócio-afectivo).

A necessidade de uma avaliação final, com repercussões na classificação profissional dos professores, contribuiu ainda para uma maior preocupação minha com as concepções dos outros colegas formadores envolvidos na formação. Isto não introduziu adaptações significativas nos projectos das Actividades de Integração, na medida em que havia grande abertura por parte dos colegas a este tipo de trabalho. Este não era, no entanto, o entendimento institucional formal acerca do trabalho esperado, já que os textos oficiais apontam sobretudo para um estudo de casos-problema, mais do que para um processo de investigação-acção. Os formandos sentiram necessidade de, eles próprios fazerem as suas consultas a outros formadores e adaptações do seu trabalho aos respectivos módulos, tendo

estas iniciativas tido repercussões evidentes nos relatórios produzidos. No DUECE a situação não foi, no entanto, problemática já que o que se espera das monografias - desenvolvimento de um projecto de intervenção, sua descrição e problematização à luz de aspectos teóricos desenvolvidos nos módulos - é totalmente satisfeito por um trabalho feito em moldes de investigação-acção.

6.2. Uma tradição de formação pela investigação

Há uma tradição de formação pela investigação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa em cuja génese estiveram teses de doutoramento dos seus docentes - entre os quais se encontra o orientador desta tese. Esta tradição traduz-se em linhas de investigação e estruturas de formação onde a componente investigativa tem um lugar relevante. A minha investigação inscreve-se neste quadro institucional e investigativo e os casos de formação que acompanhei aconteceram em contextos que se pautavam por este princípio. Antes de iniciar este trabalho estive, enquanto aluna (como auxiliar de investigação), e depois enquanto docente nessa Faculdade, envolvida em diversas situações onde os processos investigativos eram usados como instrumentos de formação, em modalidades diversas. Fui, assim, aderindo a este tipo de processos e, em coerência, desenvolvi um projecto de doutoramento que tinha por questão central compreender os processos de mudança e as mudanças em diferentes situações de formação pela investigação e, em particular, pela investigação-acção. Parti, assim, com uma crença pessoal, tendo atrás de mim uma cultura institucional de apoio. Comecei o meu trabalho de investigação, inserida numa equipe de investigação, pois o caso do IRA - primeiro caso a ser desenvolvido - se enquadrava num projecto mais amplo, que envolvia dez equipes de formação no terreno e tinha um suporte de investigadores de retaguarda. Esta situação teve necessariamente repercussões no modo como me impliquei na investigação. Por um lado, incutiu-me a segurança necessária para assumir os riscos inerentes a este tipo de design investigativo. Por outro lado, constituiu um constrangimento, dado inscrever-me em projectos e em programas cuja génese eu não controlava inteiramente, havendo regras a que tinha de me submeter. Procurei usar esses constrangimentos, estudando as suas repercussões na mudança dos professores. Ao mesmo

tempo, procurei utilizar os graus de liberdade possíveis, dentro das estruturas em que me situava. Mas a liberdade que as estruturas permitiam era restringida por um outro conjunto de factores, relativo a concepções de investigação que operam de modo implícito, informal e por vezes não consciente. Por detrás da ideia de investigação pode estar e está subjacente um leque diferenciado de concepções, que se situam num continuum, que vai desde as abordagens mais distanciadas de pesquisa interpretativa, do tipo etnográfico, até às perspectivas mais implicadas de indagação reflexiva. O modo como eu equacionava a investigação-acção, apesar de não se situar neste último extremo, apontava para abordagens investigativas complexas, emergentes, interactivas, menos estruturadas e mais abertas à ambiguidade e à incerteza do que aquelas que me pareciam dominar na cultura institucional da Faculdade. Dai, ter-me confrontado com algumas dificuldades de concepção e desenvolvimento do trabalho. Esse confronto teve a vantagem de me fazer consciencializar mais da minha própria postura e as opções que tomei foram sendo decididas de uma forma mais assumida e fundamentada, mesmo quando decidia contra aquilo que me parecia ser a corrente dominante.

6.3. A inserção numa associação de professores – o Movimento da Escola Moderna (MEM)

Numa perspectiva de história pessoal (mais do que de inserção institucional) realço como particularmente importante a pertença ao Movimento da Escola Moderna – associação de professores em que me insiro, com a qual partilho um conjunto de princípios e dentro da qual se fez parte da minha formação pedagógica, pela troca de experiências e reflexão conjunta. As próprias estruturas e processos de interacção, informação, decisão e avaliação/regulação, nas situações de formação, organizaram-se – numa perspectiva isomórfica com os processos de ensino-aprendizagem, tão cara ao próprio modelo do MEM – com o sentido de uma procura de coerência com princípios e práticas democráticas, princípios e práticas comuns ao modelo utilizado de formação pela investigação-acção e ao MEM (ex: planificação participada, avaliação cooperada, organização partilhada; utilização de processos sociais autênticos de construção do conhecimento – processos investigativos –, sentido social imediato das aprendizagens)

- Também na maioria dos casos dos projectos de investigação-acção dos professores é possível discriminar a presença desses mesmos princípios e práticas e, casos houve, onde eles se organizaram de forma mais coerente, como ideias nucleares à volta das quais se estruturam teorias pessoais. O caso da professora D do projecto IRA destaca-se como aquele onde houve uma tentativa mais sistemática de adopção do modelo pedagógico do MEM, pela utilização de grande parte dos seus dispositivos processuais. Esta 'importação' do modelo foi, no entanto, feita por iniciativa da própria professora e por influência de uma colega do MEM, conceptora de programas de Língua Portuguesa, não integrada no projecto IRA. A investigação-acção desempenhou, aqui, um papel de pesquisa e reflexão sobre as práticas que se iam instituindo, não se 'colando' ao modelo, mas permitindo um distanciamento crítico e um aprofundamento criativo, enraizado nos contextos particulares.

7. Interacção entre a implicação do investigador e as implicações dos professores

7.1. A implicação nos contextos escolares e na formação

O caso da professora do DUECE é lapidar relativamente a uma interacção entre a implicação do investigador e da professora-directora. A sua maior implicação na investigação sobre as mudanças levou-a a recolher dados que utilizei na minha investigação, sem que tivesse de os recolher em primeira mão. O patamar de pesquisa em que me encontro (de estudo de caso) levou-me a discernir dois objectos de estudo - o da professora-directora da escola, como indivíduo em formação e em mudança pela via de processos de formação; o dos professores/monitores/alunos/processos e estruturas escolares, também eles em mudança, por via da acção da directora e dos projectos por esta desencadeados. Assim, estes últimos constituíram objecto de investigação, o que me colocou a mim num plano mais distanciado, mas no qual me socorri de um conjunto de dados recolhidos pela directora e/ou por mim, junto dos restantes parceiros. Esta posição parece-me interessante na medida em que o cruzamento de diferentes perspectivas, a diferentes níveis, poderá ter elevado o grau de credibilidade do estudo.

Reportando-me, agora, a todos os casos, e não apenas ao DUECE, verifica-se que houve uma dependência da minha investigação em relação aos que os professores me forneciam, quer ao longo da formação, quer nos "follow ups". Esta implicação dos

professores, mesmo que indirecta, na minha investigação, passou sempre por um acordo prévio, logo de início estabelecido, no sentido de utilizar para a minha investigação apenas os dados que eles autorizassem, e de o fazer mantendo o anonimato, a não ser que manifestassem interesse em que a sua identidade fosse reconhecida. Assim, elementos houve que nunca foram divulgados nem sequer no seio de grupo, como o caso de alguns registos dos diários que os professores quiseram manter apenas para si. Uma clarificação de processos é essencial para que se estabeleça uma relação de confiança no seio do grupo de formação, para que as pessoas sintam que controlam de algum modo o seu trabalho, para que não se bloqueiem certos processos pessoais e para que se assegurem cuidados éticos, incontornáveis numa investigação com este carácter tão implicado (mesmo que com isto escapassem elementos, ao meu nível de investigação, que poderiam ser importantes para a compreensão de alguns fenómenos). De todo o modo, esta reserva dos professores foi mais pontual do que poderia parecer à primeira vista e com o desenvolvimento de uma relação de confiança foram-se quebrando algumas das fronteiras entre o público e o privado.

Poderíamos eventualmente considerar uma fraqueza da investigação basear-se fundamentalmente nas investigações e significações dos outros. De notar, no entanto, que isso é incontornável, dado os fenómenos eleitos como objecto de estudo – a mudança dos professores e a sua relação com os processos formativos, nomeadamente os processos de investigação. Poder-se-ia quase dizer que a qualidade da minha investigação dependeu excessivamente da qualidade da investigação e das perspectivas dos meus colaboradores. No entanto, eram diversas as perspectivas dos fenómenos estudados, recolhidas directa e indirectamente, em ocasiões diferentes, tendo tido ainda a possibilidade de comparar perspectivas de diferentes intervenientes, entre os quais eu própria me incluía. De facto, a minha implicação nos contextos escolares colocou-me em situação de considerar dados que me foram fornecidos informalmente. Assim, a minha perspectiva era também um dado a integrar na análise da situação. Quanto mais dentro estivesse, observando aulas, falando com diferentes sujeitos, mais legitimidade teria para construir um conhecimento multifacetado e dialógico, para o qual confluíssem os conhecimentos de diversos sujeitos implicados. Por outro lado, a utilização de dados elaborados pelos próprios professores durante o processo de formação-investigação permitiu recolher elementos relativos a tempos diferentes do

processo, enquanto este estava em curso, e não apenas na sua fase final ou após o seu terminus.

Isto não obvia que se identifiquem fragilidades, sendo uma das maiores a de depender das fragilidades de terceiros. Mas essa é também uma das forças da investigação. A de pressupor que ela é um processo imperfeito e que as imperfeições podem ser objecto de estudo, contribuindo para o progresso científico e epistemológico.

7.2. Repercussões da implicação dos professores, no processo de "follow up"

A existência de uma história comum entre o investigador e os professores terá, também, tido repercussões no modo como estes se implicaram nas entrevistas de follow up. Ai se espelharam expectativas, afectividades, afinidades, relações de poder, dificuldades, conflitos não resolvidos. Fenómenos que terão afectado as interacções estabelecidas ao longo da entrevista, as próprias informações e opiniões recolhidas, bem como o próprio tempo e disponibilidade manifestada para atender às solicitações de recolha de informação e comprovação de análises e interpretações.

Posicionei-me nesta interdependência relacional, mais uma vez, de uma forma adaptativa, não perdendo de vista, no entanto, as minhas metas e as minhas exigências de rigor e sistematicidade. Enfatizei, junto dos professores, a ideia de que não se tratava de fazer uma avaliação do meu trabalho, ou dos próprios entrevistados. Acentuei que pretendia compreender o que havia acontecido durante os processos formativos e após o seu terminus, bem como as mudanças ocorridas e não ocorridas. Pretendia, sobretudo, perceber os factores e processos que contribuíram para essa mudança/não mudança, sendo interessante para mim analisar tanto os "êxitos" como os "fracassos", já que estes últimos também me poderiam ajudar a entender os fenómenos de mudança que queria aprofundar. Penso que, deste modo, tentei minimizar o possível efeito da simpatia confirmatória pela qual os meus interlocutores teriam tendência a "inventar" dados, apenas para favorecerem os resultados da minha investigação. Usei a disponibilidade manifestada pelos professores para prolongar os processos de recolha, por forma a ter dados suficientes para confrontar respostas fornecidas em tempos diferentes, a partir de pontos de referência diversos e experimentando diversas técnicas de recolha de dados. Quando essa disponibilidade foi menor aproveitei a

possível e conquistei um pouco mais para além da que à partida me era oferecida. Este trabalho de aprofundamento de recolha de dados junto de cada professor, procurando confrontá-lo com o seu próprio discurso e produções anteriores, bem como o trabalho de confronto com perspectivas de outros intervenientes, nos contextos de intervenção, permitiu-me alargar o leque de perspectivas necessário para ter confiança no processo metodológico. Mantém-se sempre, no entanto, um grau de incerteza quanto à autenticidade das informações recolhidas. Assim, admito graus de confiança diferentes em relação aos dados recolhidos. Por exemplo, os dados serão menos credíveis quando provenientes de sujeitos menos conscientes de si próprios e/ou cuja memória é menos factual e mais selectiva e/ou que tenham definido com o investigador uma relação menos autêntica e/ou mais emaranhada emocionalmente, e/ou que no momento da recolha de dados sentiram necessidade de agradar, para recuperar uma imagem que pensavam ameaçada, etc. 3

Encontram-se aqui muitos elementos incontroláveis que devem ser considerados na interpretação dos próprios dados e no estabelecimento dos próprios limites ao conhecimento, que esta investigação apresenta. Os obstáculos ao conhecimento existem sempre em qualquer investigação, e uma investigação implicada como esta introduz limites, ao mesmo tempo que abre “janelas”, vedadas a outros caminhos orientados por outros princípios e concretizados por via de outros procedimentos metodológicos. Por outro lado, o conhecimento é, também ele, relativo. Por muito cuidado que se possa ter na utilização de procedimentos técnicos, para assegurar a credibilidade, sabemos que as “verdades” são muitas. Cada um de nós pode conciliar diferentes perspectivas de uma dada situação, embora não as explicitemos todas, mas apenas aquelas que em dado momento nos interessa referir, dependendo tal do nosso interlocutor e do que ele para nós representa, não apenas como indivíduo mas como detentor de papéis diversos. Diferentes sujeitos terão, ainda, diferentes perspectivas, dependendo estas da sua inserção num dado contexto e da história que consigo transportam. Deste modo, como investigadora, procurei pôr em diálogo algumas dessas perspectivas e o conhecimento construído é assumido como o conhecimento de um investigador que tem, ele próprio, uma inserção histórica e espacial específicas. Assim, a perspectiva construída é, ela própria, limitada pelo que eu sou capaz e me é permitido reconhecer.

8. Considerações Finais

Debrucei-me particularmente sobre a problemática da tensão entre implicação e distanciação, na perspectiva epistemológica de construção do conhecimento, e sobre os limites e aberturas que os diferentes contextos, níveis e processos de implicação podem ter introduzido no percurso investigativo e nos seus resultados. A implicação pode e deve ainda ser encarada na perspectiva transformadora da acção, no sentido de explorar os limites e possibilidades de mudança que os diferentes níveis e processos de implicação podem introduzir. Esse aspecto foi também afluado.

Por outro lado, penso que não se pode falar de uma mas de uma complexidade de implicações, diferenciadas no espaço e no tempo, consoante os contextos e a evolução dos processos, e marcadas sobretudo por uma dialéctica entre aproximações e distanciasões.

**III - A emergência de projectos de formação cooperativa:
o lugar da diferenciação/individualização na mudança dos professores – o
caso do segundo grupo das Actividades de Integração**

O produto de nós com os outros
somos nós e os outros transformados
nenhum de nós igual cada um de nós potenciado
o próprio norte recuperado num qualquer nordeste
sem restos de olhares parados no passado
a não ser quando desfeita a ilusão
percebemos que a multiplicação foi só de uma parte
aquela que agora se fragmenta
por não ter fecundado o centro que nos alimenta

1. Introdução

O estudo de caso, agora apresentado, é organizado em torno de uma questão emergente que se revelou fundamental para a compreensão da mudança dos professores: qual o lugar de cada um, da sua individualidade, dos seus projectos individuais e dos seus contextos particulares num processo de formação de professores, que se quer de cooperação, de partilha, de interacção?

Esta questão desdobrou-se, no caso concreto, numa teia complexa de possíveis respostas que, ao serem concretizadas em situações de formação, ganharam contornos específicos que interessava acompanhar. Acompanhar por um processo investigativo para, desse modo, lhes espiar a génese e, com ela, a génese de outros processos mais internos, processos que designo de mudança que, por o serem, redundam em aprendizagens, inovação de práticas e transformação de processos cognitivos. A questão relativa à diferenciação pedagógica na formação de professores é, no tratamento deste caso, um núcleo agregador que funciona como uma ‘estrela’ cujos raios são constituídos por diversas questões, nas quais se cruzam as dimensões formativa e de tomada de decisões (em parte despoletadas pelo tema do Congresso (Caetano, 1998) em que este caso foi pela primeira vez apresentado, ainda sem o grau de desenvolvimento e de apuramento que agora tem) e as dimensões de mudança.

2. Apresentação Geral do Processo Desenvolvido

2.1. As Actividades de Integração no contexto da Profissionalização em Serviço e a inserção do investigador formador

A Profissionalização em Serviço encontra-se regulamentada no Decreto-Lei nº 287/88 de 19 de Agosto, onde se define que esta decorre num período de dois anos, o segundo ano dos quais corresponde a um estágio em instituição escolar. O primeiro ano (a que reporta este caso), corresponde a uma formação em Ciências da Educação, que se desenvolve em módulos de natureza teórico-prática - “ *correspondentes às áreas de Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Organização Escolar, Desenvolvimento Curricular e Didáctica Específica e Tecnologia Educativa*” e cuja

organização é da responsabilidade das instituições de ensino superior. Com base nestas directivas, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa considerou viável a organização de um dispositivo pedagógico interdisciplinar que designou de ‘Actividades de Integração’, - “*destinado a concretizar, por um lado, a natureza teórico-prática da formação em Ciências da Educação e, por outro lado, à construção de sínteses integradoras de contributos teóricos provenientes das diferentes disciplinas*” (Programa da Profissionalização em Serviço, PPS, 1995/1996). Aqui, privilegia-se um trabalho, em pequeno grupo, de reflexão sobre “*um caso ou problema relacionado com a intervenção pedagógica em sala de aula e emergente da experiência profissional dos participantes*” (idem). Este grupo é acompanhado por um tutor, com funções de - “*animador do grupo, organizador de recursos e consultor nos aspectos metodológicos*” (idem), pelo que se desenha como uma “*modalidade de auto-formação assistida*” (idem), culminando na apresentação, pelo grupo, de um relatório do trabalho. Logo no primeiro ano da sua existência fui integrada na Profissionalização em Serviço, tendo aí desempenhado o papel de formadora do módulo de Desenvolvimento Curricular e acompanhado, informalmente, alguns grupos de actividades de integração. Nos dois anos seguintes acompanhei, como tutora, grupos de professores de áreas diversas. O grupo agora em estudo corresponde ao 4º grupo que acompanhei.

Quando já estavam a decorrer os módulos de Didáctica e Desenvolvimento Curricular, deu-se início às Actividades de Integração deste grupo. Estas prolongaram-se até ao fim do ano, enquanto entretanto terminavam os primeiros dois módulos e se iniciavam, desenvolviam e finalizavam os módulos de Psicologia e Sociologia.

Acompanhei este grupo em todo o processo formativo, desde a concepção do seu projecto até à sua avaliação, tendo-me a instituição responsabilizado por apoiar teórica e metodologicamente os professores em formação, mas dando-me grande autonomia na condução da orientação. Esta autonomia veio facilitar o desenvolvimento de uma formação com características de formação-investigação pela investigação-acção. Não houve nenhuma reunião formal entre todos os professores dos restantes módulos, para aprovação dos projectos. Esses professores foram envolvidos informalmente, por solicitação das

professoras-formandas, para apoio teórico e metodológico nas áreas específicas, não tendo eu tido nenhum controle nem participação nesse processo.

No que respeita à relação entre a formação e as escolas, assinala-se que se trata de uma formação exterior a estas.

O meu trabalho de formação com o grupo teve lugar numa fase adiantada do meu projecto de doutoramento – no ano de 1995/96 -, constituindo a quarta situação, na sequência temporal dos casos de investigação-formação iniciados. Nessa fase, já estavam clarificados os propósitos e o design geral de investigação, bem como o modelo de análise de dados e alguns procedimentos metodológicos de base. Desde o início, ficou claro, junto dos professores, que o trabalho de formação seria objecto de investigação e que haveria fases de recolha de dados prévios e posteriores ao terminus da formação, pois “*foi desde logo (segunda sessão), formulado um pedido de colaboração dirigido às professoras em formação, no sentido de recolher elementos para além dos que elas recolhem por si (...), nomeadamente através de entrevistas individuais nesta fase inicial do processo e numa fase terminal e posterior ao terminus do projecto (...). As professoras aderiram por considerarem que esta parceria poderá melhorar todo o processo*” (excerto da acta da segunda reunião de formação-investigação).

Por comparação com outras situações de formação, a não implicação do investigador e da formação nas escolas onde leccionavam os professores das Actividades de Integração terá levado a uma perda de oportunidades de recolha de outro tipo de dados junto de uma diversidade maior de interlocutores, através de uma maior diversidade metodológica. Ao serem os professores a fazer a ponte entre os dois contextos, sem ter eu contactos directos com órgãos de gestão, alunos, pais, etc., para recolha de dados por minha iniciativa, poderá ter havido perda importante de informação, a nível da minha investigação. Perdeu-se, assim, alguma possibilidade de triangulação de fontes e mesmo metodológica (ex: observações directas feitas por mim), pois os dados foram recolhidos por via dos próprios professores.

No entanto, esta situação contribuiu para uma grande autonomia e responsabilização dos professores, em relação aos projectos de investigação-acção.

2.2. O caso do segundo grupo das Actividades de Integração

O caso em estudo corresponde a um processo de formação com um pequeno grupo no âmbito das Actividades de Integração, da Profissionalização em Serviço, com a duração de um ano lectivo, envolvendo três professoras de Educação Visual, com formação de base em Design de Equipamento (professoras A e C) e Design de Comunicação (professora B). Estas tinham idades compreendidas entre os 28 e 30 anos à data do início da formação, todas com menos de seis anos de serviço, estando duas a trabalhar numa mesma escola e todas a leccionar no 3º ciclo do ensino básico. Esse grupo foi acompanhado por um tutor - eu própria - em reuniões com periodicidade mensal. O grupo definiu um projecto cujo tema definitivo se designou - "o trabalho de grupo no desenvolvimento da cooperação e da responsabilidade", que foi aprofundado em três turmas (uma de 7ª ano, outra de 8ª e outra de 9ª ano de escolaridade), correspondendo a uma turma de cada uma das professoras-formandas. A formação desenhou-se como um processo de investigação-formação, tendo sido feitas algumas opções e colocadas algumas questões de partida, ligadas à estruturação e concretização da própria formação. Entre elas incluía-se a que agora se aprofunda, relativa ao papel da diferenciação na mudança dos professores. Tratou-se de uma questão presente na concepção do caso e no encadeamento entre este e outros casos de investigação-formação que se lhe antecederam (já que esta surgiu temporalmente como a última situação de investigação-formação a ser iniciada). Parti da análise de alguns dados produzidos ao longo do processo formativo - nomeadamente actas das reuniões, duplamente redigidas, em paralelo por mim e pelas professoras, cobrindo a maioria das sessões. Procedi ainda à análise dos dados organizados pelas professoras em forma de relatório, apresentado no fim do processo. Este relatório, redigido pelo grupo de professoras, apresenta algumas componentes decorrentes de um trabalho individualizado e individual, mas é, sobretudo, um produto colectivo. Trabalhei, ainda, elementos de "follow up" recolhidos por mim através de entrevistas feitas às professoras, no período ocorrido entre três a seis meses subsequentes ao terminus do processo formativo. A esta etapa de recolha de dados seguiu-se o seu tratamento e síntese, organizando-se esta como uma primeira versão para apresentação pública na forma de uma comunicação em congresso, já publicada nas suas actas (Caetano, 1998). Esta apresentação permitiu fazer uma primeira testagem pública do estudo, mas

também permitiu a testagem dos próprios processos de análise, fazendo-os evoluir noutros casos. Este foi também o primeiro dos quatro casos a ser tratado de uma forma mais estruturada, com finalidades de apresentação nesta tese de doutoramento. É por isso que, apesar de ser o último caso de investigação-formação a ocorrer, surge como o primeiro estudo de caso a ser apresentado. Esta decisão decorre de querer dar, aqui, relevo aos processos de análise e interpretação, bem como à construção do conhecimento em planos de maior distanciamento – os estudos de caso – em detrimento dos processos metodológicos de condução da investigação-formação e da recolha de dados. A evolução destes processos é acentuada no capítulo sobre implicação/distanciação e nos textos apresentados em apêndice, onde se dá conta da evolução dos procedimentos metodológicos.

Posteriormente à fase de apresentação oral da comunicação fiz novas recolhas de "follow up", com maior distância temporal em relação aos processos formativos – 1 a 2 anos – para rastrear o percurso destas professoras, perceber o impacto da investigação-formação num tempo posterior a esta, compreender a evolução das mudanças já identificadas anteriormente e os processos de desenvolvimento dessas mudanças em interacção com novas situações, bem como procurar a corroboração/revisão, junto das professoras, das análises e sínteses feitas nessa mesma comunicação. Assim, partes desse texto foram revistas com cada professora – aquelas que diziam respeito ao grupo como um todo e relativas aos seus próprios depoimentos sobre o projecto e sobre a mudança. A forma definitiva do estudo deste caso, que agora se apresenta, resulta da conjugação e revisão de elementos de todas as fases que lhe antecederam, incluindo elementos do próprio enquadramento teórico (escrito depois da comunicação, mas antes de ter sido dada forma definitiva a esta apresentação) e de elementos do estudo comparativo entre casos (que se esboçou nas suas linhas gerais, mas não finais, antes de terminar esta síntese de caso).

Com as análises, procuro fazer ressaltar as modalidades de diferenciação estabelecidas, os processos de decisão dessas mesmas modalidades (nomeadamente dos seus intervenientes, seu grau de interdependência e processos de reflexão aí implicados), bem como a perspectiva que os sujeitos têm, "a posteriori", dos dispositivos de investigação-formação e do papel destes na sua mudança individual, nomeadamente no que respeita às modalidades de diferenciação ensaiadas.

2.3. A formação num período de desencanto face à da Reforma Curricular – entre as normas vigentes e os princípios de transformação

No segundo grupo das Actividades de Integração, a formação teve lugar durante o ano lectivo de 1995/96, fase em que a Reforma Curricular era abertamente contestada, pelo que esta não teve relevância evidente na determinação de problemáticas e desenvolvimento dos projectos. De notar, no entanto, o facto das professoras estarem a trabalhar com os novos programas, sem que isso lhes levantasse resistências de maior, tendo-se apropriado dos seus princípios gerais e tendo organizado o seu trabalho de forma consonante com essas propostas curriculares (ao contrário do que aconteceu com o primeiro grupo das Actividades de Integração).

3. As modalidades de diferenciação ensaiadas e os processos de decisão – uma caracterização do processo de formação-investigação

Durante todo o trabalho de formação com este grupo foram sendo definidas e ensaiadas diversas modalidades de diferenciação, que procuravam dar resposta a uma tensão que se revelou permanente, entre um polo colectivo, orientado para a cooperação e para um projecto comum e único, e um polo individualizado, orientado para considerar a especificidade dos indivíduos que compoem o grupo e as situações pedagógicas em que estes estão directamente envolvidos como professores, respeitando diferenças e contextualizando questões, caminhos, saberes.

Esta tensão surgiu logo no início do processo, quando se estabeleceu um único tema e se clarificou uma única problemática para o projecto do grupo, mas ao mesmo tempo se orientou a pesquisa e a acção para campos específicos, relativos a turmas específicas de cada professor. Desencadeou-se, a partir daqui, uma sucessão de decisões que visavam manter algum equilíbrio entre os dois pólos, equilíbrio, esse, instável, pois era frequentemente abalado por uma dinâmica que acentuava, ora o lado colectivo, ora o lado individualizado, desdobrando-se em múltiplos processos de diferenciação.

Na análise deste **eixo tensional colectivo/individual**, detectei, por via indutiva, uma grande diversidade de mecanismos que passo a enumerar e a caracterizar. Note-se que estes

não são mutuamente exclusivos, devendo-se tal à sua complexidade, em parte pela conjugação distinta de três critérios: o do processo de decisão (correspondendo a um contínuo entre um extremo de total cooperação e outro de decisão individual); o do conteúdo/origem da decisão (respondendo a questões comuns aos indivíduos em interacção ou a questões específicas a cada um); e o do produto da decisão (produto que pode ser colectivo ou diferenciado, nas suas formas integradas ou justapostas). A junção desses critérios parece-me relevante num estudo sobre tomada de decisão. A sua clarificação na definição dos conceitos torna-se, pois, fundamental neste contexto. Neste caso, foram identificadas as seguintes modalidades de diferenciação:

- Processo Colectivo: designa todas as situações em que se constrói algo que é comum a todos os membros de um grupo (por exemplo, um projecto com o seu tema e problemática; um relatório e algumas componentes deste), pela interdependência entre os interlocutores em interacção (correspondendo, por vezes, a uma concepção colectiva que parte de contribuições individuais mas que se estabelece num encadeado de decisões de origem interactiva) e procurando dar resposta a preocupações, necessidades, características que lhes são comuns;
- Processo Colectivo/trabalho individual: corresponde às situações em que a origem da decisão/concepção decorre de um processo colectivo, a concretização é individual, mas estandardizada, não havendo lugar a diferenciações de processos, embora os produtos correspondam à representação de realidades particulares (ex: preparação/aplicação de questionários)
- Processo Integrado: aqui o produto corresponde à combinação entre elementos, de tal forma aglomerada, que impede a determinação da sua origem-conteúdo, embora esta tenha sido diferenciada e o processo de construção tenha sido colectivo (ex: construção de sínteses e quadros globais);
- Concepção colectiva / concretização individualizada: neste caso, a origem das decisões não se distingue, os processos de decisão mais gerais são colectivos, havendo uma autonomização individualizada em termos de decisões mais específicas e de concretizações particulares (ex: ao nível de metodologias e instrumentos de investigação e ao nível do design de intervenção);
- Interdependência em espiral: diz respeito a todas as situações em que o colectivo se constrói pela influência mútua de processos individualizados, num movimento evolutivo em espiral, de problemáticas, processos de investigação, processos de intervenção, processos de avaliação e síntese investigativa e interventiva;

- Coexistência trabalho individualizado/trabalho colectivo - I/C: trata-se de uma combinação entre processos individualizados e colectivos, em alternância ou simultaneidade, sem que os elementos de ordem individualizada se confundam com os colectivos;

- Sequência Individualizado > Colectivo - I » C: corresponde a uma combinação temporal entre processos individualizados (com origens, desenvolvimentos e produtos específicos) e processos colectivos, surgindo os primeiros numa etapa claramente anterior à dos segundos;

- Cooperação em processos diferenciados: a origem das situações é individualizada, o processo é colectivo, de cooperação (hetero-observações, tratamentos analíticos) e os produtos são também diferenciados porque se centraram em diferentes projectos e/ou diferentes campos de investigação-acção, de diferentes professores;

- Processo Individualizado: respeita às situações em que é clara a distinção entre objectos da decisão (ex: um campo específico a cada um dos professores em formação) e/ou a intervenção pedagógica e/ou produtos dessa decisão (ex: componentes do relatório produzidos individualmente e assumidos como tal).

Ainda em relação à questão que aqui me proponho explorar, há que clarificar os conceitos utilizados relativos aos intervenientes no processo de decisão. A propósito dos **intervenientes e interacção entre estes na tomada de decisão** defini quatro categorias, que são uma forma particular e agregativa de elementos de um sistema, relativo à interactividade, que se vinha construindo (e que noutros casos, onde a tomada de decisão não foi o foco de análise, se manteve desdobrado):

- Interdependência do grupo de formação/interactividade múltipla: acontece sempre que não é possível atribuir a decisão ou o principal protagonismo a um dos intervenientes do grupo de formação, aqui incluindo o próprio formador;

- Interdependência-influência do formador: aqui, a influência do formador é evidente, embora a decisão seja tomada no seio do grupo e por este no seu conjunto (por exemplo, no esboço de processos metodológicos);

- Autonomia do grupo de formandos: acontece sempre que o formador está fora do processo de decisão e esta é tomada pelo grupo de professores, sem que se possa definir o protagonismo de um deles, não porque não tenha havido, mas faltando dados para definir esse protagonismo (ex: no projecto e concretização/concepção específica, individual e em grupo);

- Autonomia de cada formando com os seus alunos: as decisões são tomadas de modo ainda mais autónomo por cada professor-formando, em interacção com os seus contextos de intervenção, nomeadamente com os seus alunos.

- As reuniões de formação

Durante as reuniões de formação (num total de 11 sessões de grupo) foram elaboradas actas/diários de investigação, em paralelo por mim e pelas professoras. Natural é que algo dos processos nos tenham escapado. Consciente desta limitação, analiso as actas como um discurso produzido retrospectivamente sobre o processo (embora com um intervalo temporal muito curto em relação às situações descritas), mediado pela memória e pelas filtragens pessoais de quem as elaborou. Considero tão legítimo estudá-las como seria legítimo analisar dados recolhidos, por exemplo, por via de gravações audio ou vídeo. Torna-se necessário é não confundir os tipos de dados e os fenómenos distintos a que eles reportam. É, pois, importante explicitar que, ao analisar as actas, que se estão a estudar as versões pessoais dos sujeitos implicados nas situações, por onde perpassam, ainda, os próprios referenciais desses mesmos sujeitos.

O tratamento destes dados não distingue a sua fonte (embora nos primeiros quadros de análise se mantenha a sua identificação), tendo-se procurado trabalhá-los considerando-os como versões complementares de uma mesma situação.

Para o tratamento destes dados socorri-me dos sistemas atrás enunciados, relativos à diferenciação e à interacção entre os intervenientes, com vista à decisão, e ainda de um eixo de análise relativo aos tipos de reflexão envolvidos nas decisões acerca desses mesmos processos de diferenciação. Esta focalização nos processos de decisão decorreu, em parte, de uma adaptação do tratamento do caso em função do tema do congresso onde este foi apresentado pela primeira vez – “Decisão em Educação”. As análises com utilização dos sistemas atrás enunciados foram feitas sobre fragmentos de texto, recortados tematicamente e agregados em contextos temáticos mais amplos, correspondentes às principais actividades identificadas no desenvolvimento das sessões de formação-investigação.

Em relação aos **tipos de reflexão** distinguimos aspectos referentes ao modo, objecto e conteúdo¹. Como este foi o primeiro caso a ser apresentado publicamente, as análises

¹ **Processos de reflexão -**

Processos de distanciamento em relação às situações operando cognitivamente sobre elas, durante ou após o seu desenvolvimento, na busca de alternativas de conceptualização, de compreensão das situações ou da acção, sendo que o modo pode ser criativo (processo indutivo de abertura de possibilidades de compreensão

foram feitas utilizando um sistema que evoluiu nos casos seguintes, apresentando desvios em relação ao que é referido no enquadramento teórico (escrito posteriormente às análises) e a uma terceira versão do sistema, apresentado em apêndice (apêndice nº6). Opto, por isso, por apresentar, para este caso, o sistema tal como foi usado nas análises e apresentações e, nos restantes casos, apenas assinalo as alterações introduzidas.

Estes conceitos foram construídos a partir de referenciais teóricos vários, correspondendo a uma organização própria, decorrente da interacção que estabeleci entre estes e os dados de que dispunha.

Em seguida, apresento um quadro síntese decorrente das análises dos dados, estruturado à volta dos processos de formação que as actas indiciavam. Nestas sínteses, os quadros apenas dão conta da presença e dominância de certos processos sobre outros, tendo como unidades de contexto os temas (relativos às actividades de formação, pelo que as unidades de recorte foram redistribuídas e agregadas ao tema, desfazendo a sua sequência

do real e de alternativas de acção), crítico (processo avaliativo mobilizando critérios valorativos e relativos a finalidades, podendo esses próprios critérios ser reequacionados) ou aplicativo (processo dedutivo de aplicação de referenciais teóricos prévios, usados para a compreensão da situação e concepção de estratégias de acção). Muitas vezes, surgiu uma conjugação de modos de reflexão num mesmo processo deliberativo (correspondendo ao processo de pensamento complexo, não meramente intuitivo, conducente à síntese em termos de decisão, orientada para a acção). Este modo de equacionar os processos aplicativos como processos de reflexão foi posteriormente revisto, deixando-se de os integrar aí e passando a ser considerados como modos de pensamento não reflexivo (projecto IRA). A sua inclusão inicial baseava-se em referenciais que referiam processos de reflexão técnica como um modo de pensamento que não só inclui conteúdos teóricos mas que corresponde a um modo aplicativo de pensamento (Zeichner, 1993). Os conceitos de reflexão crítica e criativa também evoluíram, noutros casos, passando numa fase final, a ser designados por reflexão apreciativa e produtiva, de acordo com justificações apresentadas no enquadramento teórico desta tese.

O objecto da reflexão pode ser a acção, no seu decorrer - **reflexão na acção** -, a acção após a sua ocorrência - **reflexão sobre a acção** -, ou a própria reflexão e o sujeito que reflecte - designada por **reflexão sobre a reflexão**. Mais tarde, este sistema evoluiu no sentido da sua maior discriminação, desdobrando-se a reflexão na acção para distinguir a reflexão feita antes da acção (**antecipatória**) e a reflexão feita **sobre o contexto** da acção. A possibilidade do sistema se poder utilizar com sobreposições sobre as mesmas unidades de recorte permite que, num dado momento, se possam integrar focos múltiplos de reflexão. Nesta fase de desenvolvimento do sistema, porém, as fronteiras entre as categorias eram mais claras e menos flexíveis.

No que respeita aos conteúdos mobilizados na reflexão, eles podem ser apenas um ou a conjugação dos seguintes: relativos à acção - **reflexão prática** -, relativos a valores - **reflexão ética** -, relativos à situação e contextos - **reflexão compreensiva** -, e relativos a saberes teóricos - **reflexão técnica**.

Estes processos poderão, ou não, ser operados em contexto individual. Os que ocorrerem em contexto interaccional serão em simultâneo classificadas pelos processos de mudança. Isto, porque há sempre reflexão a atravessar todos os restantes processos. Mas como se pretendia distinguir esses processos de reflexão presentes, eles foram colocados numa categoria própria.

temporal). Os textos interpretativos ilustram, pontualmente, esses processos com exemplos do discurso analisado.

Quadro III.1 - Análise das actas das reuniões

PROCESSOS DE FORMAÇÃO/ACTIVIDADES/ÁREAS DE DIFERENCIAÇÃO	MODALIDADES DE DIFERENCIAÇÃO PRIVILEGIADAS - o que se decide (nas activ. de planificação) e como se decide (desenvolvimento e avaliação)	INTERVENIENTES E INTERACÇÃO DESTES PARA A DECISÃO - quem decide	TIPOS DE REFLEXÃO ENVOLVIDOS NA DECISÃO - como decide (modo, objecto e conteúdo da reflexão)
<p>Planificação do projecto: -design metodológico (I-A; Individual-C; alargado extra-sessões; espiral; pluralidade metodol.; exploratório)</p> <p>-Design de Intervenção - (participação dos alunos na conceptual.)</p> <p>- Tema</p> <p>-Problemática (questões, objectivos, conceitos)</p> <p>-Campo estudo</p> <p>-Ponto partida-problemas</p>	<p>Sequência I » C - 1ª sessão</p> <p>Cocexistência I/C: Reflexão/investigação Tempos Individuais/C. Questões I/C - 2ª sessão</p> <p>Individualizado: campos específicos- 3ª e 5ª sessões</p> <p>Colectivo (tema, problemática)- 1ª/2ª/4ª/6ª sessões</p> <p>Interdependência (espiral, tempos) - 6ª/8ª sessões</p> <p>Concep. C / concr. I (metodologias, design de intervenção) - 5ª/6ª/7ª sessões</p>	<p>Interdependência: - do grupo de formação/ interactividade múltipla</p> <p>- pelo formador</p> <p>Também autonomia do grupo de professoras (no projecto e desenvolvimento)</p> <p>e autonomia de cada formanda com seus alunos</p> <p>Estruturação interactiva - no grupo de formação - com alunos</p>	<p>Deliberativa e criativa (também crítica e aplicativa)</p> <p>Sobre a acção</p> <p>prática (também ética e técnica)</p>
Planificação de tarefas	<p>Concep. C / concr. I (diário)</p> <p>Colectiva/t. individual (teste sociométrico)</p> <p>Cooperação (hetero-observações)</p>	<p>Interdependência-influência do formador grupo de formação</p>	<p>Deliberativa e aplicativa</p> <p>Sobre a acção</p> <p>Prática e técnica</p>

Plano do relatório	Coexistência C./Indiv. Colectivo - o relatório e algumas componentes Individualizado - componentes Integrado- componentes tais como grelhas e sínteses	Esboço - Interdependência- influência do formador Produção - autonomia do grupo de professoras	Deliberativa e aplicativa Sobre a acção Prática e técnica
Desenvolvimento de actividades gerais- Apuramento metodológico: (diários; actas; auto-observações pelos alunos; testes sociométricos; questionários; observações; preparar intervenção)	Colectivo/Individual (actas, questionários, sociométrico) Concep. C / concr. I (diários, auto-observação, preparar intervenção) Cooperação (observ. naturalistas)	Interdependência - influência do formador Autonomia das professoras na concretização/ concepção específica : individual e em grupo	Deliberativa, crítica e criativa Sobre a acção prática, técnica e ética
Desenvolvimento de actividades gerais- Tratamentos analíticos gerais	Cooperação sobre trabalho individualizado	Interdependência - do grupo de formação -influência do formador	Aplicativa Sobre a acção Técnica e prática
Desenvolvimento de actividades gerais- Reflexões gerais (problemas; histórias de vida, valores e sua conceptualização; crenças)	Colectivo – concepção colectiva por contribuições individuais	Interdependência - -do grupo de formação -influência do formador	Criativa, crítica e aplicativa Sobre a acção e s/reflexão prática, ética compreensiva e técnica
Desenvolvimento de actividades gerais- Documentação (sobre metodologia de investigação, sobre a temática)	Colectivo Coexistência C-Individ.	Interdependência do grupo de formação Influência do formador	Aplicativa Sobre a acção Técnica
Balanço/avaliação (tutor; não cumprimentos, pontos da situação; actividades)	Colectivo	Interdependência - sobretudo influência do formador também do grupo de formação	Crítica (também criativa) Sobre a acção prática

Projectos diferenciados (problemáticas específicas; preparar intervenção, recolhas e análises; fazer tratamentos de dados; reflexões sobre casos, intervenção e metodologia	I (A,B,C)	Interdependência - do grupo de formação (A,B,C) - pelo formador (A,B,C)	Deliberativa, crítica e criativa, diferenciada segundo casos (também aplicativa)
	Cooperação (A,B) Interdependência em espiral (A,B,C) Concepção colectiva-concretização individualizada (A)	Interdependência professor-alunos (C,B, A ainda maior antes das reuniões) e autonomia em relação ao grupo de formação	Sobre a acção e sobre a reflexão prática (C não apresenta), ética e compreensiva (também técnica)

Os quadros anteriores apoiam, desde já, algumas sínteses interpretativas que procurarei fundamentar com elementos das próprias actas/diários das reuniões.

No que respeita à evolução do projecto (aqui incluindo as categorias de planificação do projecto, desenvolvimento de actividades gerais, planificação do relatório, actividades de avaliação/balanço, e desenvolvimento de projectos diferenciados) e cruzando estes aspectos com a dimensão da diferenciação, verifica-se ter havido uma evolução de modalidades de diferenciação, que se desenhou do seguinte modo:

- em primeiro lugar, logo na primeira reunião esboçou-se um único projecto colectivo, definindo-se uma primeira versão do seu tema ("O trabalho de grupo e a adesão dos alunos") e alguns possíveis caminhos metodológicos. Previa-se que o trabalho colectivo surgisse apenas numa segunda fase, centrado numa única escola/contexto educativo, antecedido de algum trabalho preparatório diferenciado de descrição e reflexão por parte de cada professora, em diários individuais, sobre os problemas identificados e associados ao tema do trabalho;

- logo na sessão seguinte, esta ideia evoluiu no sentido da coexistência entre o colectivo e o individualizado, de modo a que os diários individuais se mantivessem sempre ao longo do processo;

- a ideia de uma maior individualização, em que o trabalho se centraria em contextos específicos, todos com uma importância equivalente, começou a desenhar-se na terceira sessão, sendo definitivamente consolidada na quinta sessão. Este processo de individualização foi sendo acompanhado por actividades de cooperação entre os elementos

do grupo de formação, no sentido de apoiar os sub-projectos de cada um (terceira e quarta sessões, especialmente) na recolha e tratamento dos dados;

- na quinta sessão, começou uma tentativa, liderada por mim, de voltar a recuperar a componente colectiva, que parecia estar cada vez mais esquecida por parte das professoras - *"face à constatação de que o trabalho estava a avançar muito lentamente e sobretudo não estava a haver trabalho de grupo coeso, no que isso implica de colaboração na concepção, concretização e avaliação do projecto, resolvi propor algumas mudanças de orientação"* (acta da 5ª reunião, redigida pela formadora F). Reforçaram-se modalidades de cooperação - *"acentuei que o projecto deverá ser subscrito por todas e que mesmo os aspectos dos sub-projectos deverão ser muito trabalhados e discutidos conjuntamente, devendo haver ainda colaboração na recolha, análise e interpretação dos dados"* (idem) e modalidades colectivas com componentes individuais estandardizadas (por exemplo, na concepção, aplicação e tratamento de questionários sociométricos). Ensaaiaram-se, ainda, novas modalidades, tais como a de concepção colectiva e de concretização diferenciada (no apuramento metodológico da investigação, como, por exemplo, no apuramento metodológico dos diários e das auto-observações, e no apuramento da intervenção, nomeadamente nos debates com os alunos e negociação de processos avaliativos, nas reflexões gerais do grupo e no desenvolvimento de alguns projectos diferenciados – caso da professora A). Acentuaram-se, também, aspectos de interdependência entre os projectos (6ª sessão e seguintes), segundo uma estrutura espiralada de problemas equacionados, de estratégias de intervenção e de processos investigativos ensaiados, quando *"sugeri que a professora A avançasse até à próxima reunião como motor de arranque neste tipo de análise (elaboração de mapas/síntese para o relatório)"*.

A elaboração do relatório culminou todo o processo, consistindo num produto onde coexistem aspectos de ordem colectiva e individualizada, com referência a processos operados, de concepção/concretização individualizada, com acentuação da componente colectiva e surgimento de uma modalidade integrada, onde as componentes diferenciadas surgem quase diluídas num todo construído colectivamente.

Note-se que a evolução aconteceu interactivamente, como forma de dar resposta a princípios e objectivos formativo-investigativos de cooperação-diferenciação, a solicitações das professoras, a oportunidades que iam surgindo, a dificuldades do percurso.

No que respeita aos **intervenientes na decisão/processos de decisão**, as situações mais frequentemente referidas nas actas/diários são as de interdependência dentro do grupo de formação/interactividade múltipla e a influência da tutora, o que não é de estranhar dado que as actas dizem respeito a situações em que o grupo de formação se reunia e tomava as suas decisões, em interdependência. Note-se, no entanto, que as reuniões serviam ainda para orientar um trabalho feito autonomamente, pelo grupo de professoras, nomeadamente em termos da planificação/formalização do projecto, da concepção das especificidades do projecto, da concretização metodológica e da elaboração do relatório final. Foi também equacionada uma maior autonomia, de cada professora, em relação ao grupo e à formação, para que, na interacção com os seus contextos específicos e, em especial, com os seus alunos, procedessem à planificação geral do “design” de intervenção e ao desenvolvimento dos projectos diferenciados, ou seja, a recolha, análise e tratamentos de dados, reflexões sobre casos, intervenção e metodologia. Isto com incidência maior nos projectos da professora B e C, pois a professora A teve uma maior autonomia antes das reuniões, já que o seu estudo foi, em grande parte, retrospectivo.

Procurando estabelecer a **relação entre modalidades de diferenciação e processos/actores da decisão**, os processos mais autónomos aparecem associados a situações de concepção colectiva/concretização individualizada e a situações de clara individualização de contextos. As situações de interdependência no grupo de formação correspondem a modalidades colectivas, de coexistência entre o trabalho colectivo/individualizado, de cooperação e de interdependência em espiral. A concepção colectiva/concretização individualizada surge, no seu pólo de concepção, associada à interdependência no grupo de formação, prolongando-se essa interdependência pela concretização. Deste modo, a evolução ao longo do processo constituiu uma procura de formas de diferenciação que permitissem um balanceamento e a integração cada vez maior entre os pólos colectivo-individual e um balanceamento entre os pólos de autonomia e interdependência, por forma a que não dominasse apenas um deles. Assistiu-se, assim, a uma

progressiva complexidade dos processos de diferenciação, decorrente da tensão criadora entre os pólos colectivo-individual, geradora de diversidade de modalidades em coexistência.

Houve, ainda, um acentuar do polo da interdependência no seio do grupo, dentro do qual se definiam espaços de autonomia de cada professora, facilitadores de interdependência com os próprios alunos nos contextos de intervenção pedagógica (projectos diferenciados) e espaços de autonomia do grupo de professoras em relação à formadora (no projecto, seu desenvolvimento e finalização em relatório). Deste modo, cada professora surgia como autora do seu projecto de investigação-acção, dentro de contextos mais amplos de co-autoria. Estes espaços de autonomia dentro de espaços de interactividade interdependente constituíram formas de flexibilização, permitindo uma adaptação aos contextos e uma revisão/regulação de decisões, nomeadamente no que respeita à planificação do projecto, apuramentos de metodologias de investigação, desenvolvimento de projectos diferenciados e produção do relatório final. Constituíram, ainda, espaços de individualidade, onde cada um pode procurar a sua autenticidade. Por isso, também funcionaram como focos de observação dos seus parceiros, uma espécie de simulacros cujas alternativas ensaiadas eram objecto de reflexão para terceiros. Note-se, ainda, que a minha intervenção enquanto formadora gerou interactividades pautadas pela interdependência. Trata-se de uma influência externa (em relação aos contextos de intervenção das professoras), muitas vezes caracterizada por uma liderança activa, favorecedora da participatividade de todos (na planificação do projecto e de tarefas, nos tratamentos analíticos gerais, nas reflexões gerais, na pesquisa de documentação) e favorecedora da própria autonomia das professoras (no apuramento metodológico e no desenvolvimento de projectos diferenciados). Segundo as actas/diários de investigação-formação, salienta-se, ainda, que terei tido um papel determinante no despoletar de situações de balanço/avaliação do processo formativo e dos processos de investigação-acção das professoras, bem como no esboço de organização do relatório final, o que indica que desempenhei um papel central em algumas revisões dos processos, enquanto reguladora de “desordem”, e na pontuação estruturadora de finalizações (embora também aqui tenha introduzido factores de flexibilidade, ao favorecer a autonomia das professoras nessa mesma finalização). Estes momentos/actividades serviram,

ainda, para gerir uma outra tensão entre investigação e formação, favorecendo processos colaborativos de reflexão sobre a formação, o que permitiu a progressão de um processo que se concebeu como sendo de investigação-formação. Tais momentos/actividades permitiram, ainda, a introdução de mecanismos favorecedores de estruturação, de reflexão na investigação-acção e de testagem dos seus efeitos. Foram, ainda, formas de operar recursividades entre os planos de investigação-formação e de investigação-acção colaborativa e individual, o que está de acordo com o modelo apresentado no enquadramento teórico.

Por outro lado, no que respeita aos **processos de reflexão** dominam, nas actas, os conteúdos práticos, como se pode verificar na preparação da intervenção e investigação (ex: *"este questionário foi analisado no sentido de reequacionar a sua elaboração com a participação dos alunos (...)"*) bem como os de ordem técnica (*"procurámos construir um instrumento de observação pelos alunos, dos processos de grupo, adaptando-o a partir de uma proposta inscrita no livro de Schmuck"*). A reflexão ética surge associada a processos de apuramento metodológico (*"só serão lidos e analisados os registos que os professores quiserem mostrar aos colegas e integrar no relatório, reservando-se assim o direito de não usar os materiais ou não apresentar dados que considerem privados(...)"*), à preparação da intervenção (*"o professor será também um elemento avaliador, tendo-se questionado se a sua apreciação e a sua decisão final deverão ou não ser discutidas com os alunos. As opções não serão inocentes e terão também a ver com valores, nomeadamente os de cooperação, democracia e responsabilidade"*), à preparação da investigação, à elaboração do projecto e a reflexões gerais ocorridas no grupo de formação. A reflexão ética surge ainda, bastante sustentada teoricamente, pelo que ganha, por vezes, contornos de reflexão técnica (*"foram feitas reflexões acerca do conceito de valor, tipologias de valores, dicotomias respeitantes à concepção de valores, processos de valoração, abordagens de educação para valores e estratégias respectivas"*). A reflexão mobilizadora de conteúdos contextuais aparece com muito menor incidência, a propósito das reflexões gerais e de alguns projectos diferenciados. No que respeita ao foco da reflexão, domina a reflexão sobre a acção, embora haja ainda, nas actas, elementos de reflexão sobre a reflexão e sobre si próprio, observáveis nas reflexões gerais sobre valores (*"um elemento fundamental nos*

processos de grupo é a responsabilização dos alunos", professora C), no aprofundamento das histórias de vida de cada professora (*"situações anteriores de timidez, considerando que o trabalho de grupo pode ajudar a ultrapassar este tipo de problemas"*) e no trabalho sobre os projectos diferenciados (*"análise de alguns registos diários de A, com um duplo esquema de análise de processos e conteúdos"*). Estes processos de reflexão surgem, aqui, com carácter mais fragmentário e analítico do que holístico, embora esta distinção não tenha sido ainda integrada na análise, mas apenas mais tarde, a propósito do estudo comparativo entre casos. Partindo da análise das actas, parece haver predominância da dimensão criativa da reflexão, sobre outras formas de reflexão, na planificação do projecto (*"foram tecidas considerações mais ou menos aprofundadas sobre algumas técnicas de pesquisa a serem desenvolvidas, nomeadamente observações, questionários/entrevistas/ debates com os alunos, diários dos professores e questionários de auto-observação pelos alunos dos processos de grupo"*). A dimensão aplicativa parece ter sido dominante, sobre outras formas de pensamento, nos tratamentos analíticos gerais (*"análise do teste sociométrico feito por C ao 9º-1. Mais tarde S explicou pormenorizadamente como é analisado um teste sociométrico"*) e no tratamento da documentação (*"C deu conta de alguma pesquisa feita por ela, nomeadamente sobre análise transaccional, e mostrou alguns testes que havia encontrado"*). A dimensão crítica parece dominar nas actividades de balanço (exemplo: *"P elogiou o estilo misto do diário de A"*). Parecem coexistir, com importância equivalente, processos criativos e aplicativos na planificação de tarefas e no relatório. As actividades de reflexão mais complexas, mobilizando uma maior diversidade de modos, conteúdos e objectos são referidas, nas actas, a propósito do apuramento metodológico, das reflexões gerais e dos projectos diferenciados (embora com vertentes distintas, segundo os casos). Considerando todo o processo de formação e, em particular, as sessões de trabalho em grupo com a minha presença, tal como são representadas nas suas actas/diários (produzidas por dois dos seus intervenientes), salienta-se que terão coexistido processos apreciativos e produtivos de reflexão, mas também processos de pensamento mais linear e aplicativo.

Fazendo a ligação entre estes processos de reflexão e as modalidades de diferenciação, a reflexão crítica surge frequentemente associada a situações colectivas (nas reflexões gerais, nos balanços), enquanto a reflexão criativa aparece em situações

complexas. Quanto às modalidades de diferenciação, o pensamento aplicativo está associado a grande diversidade de situações, embora pareça dominar nas situações mais simples, onde coexiste o colectivo e o individualizado (trabalho com documentação), nas situações onde apenas surge a modalidade colectiva (reflexões gerais) ou naquelas onde apenas se identificou a modalidade cooperada (tratamentos analíticos). No que respeita aos conteúdos e objectos da reflexão não parece haver combinações privilegiadas entre eles e as modalidades de diferenciação. Estes dados sugerem que as situações mais complexas de recursividade entre os pólos colectivo e individual poderão ser aquelas que mais necessitam de uma reflexão criativa/produzida, ela própria geradora dessas formas de diferenciação, mas também despoletadora de decisões produtoras e transformadoras da investigação e acção que aí se gera. De notar que é precisamente em actividades de planificação do projecto que os processos de reflexão criativa se tornam mais relevantes, por comparação com os processos de reflexão crítica e com os processos mais lineares e aplicativos, o que poderá corroborar a ideia de que, por vezes, a reflexão criativa serve, simultaneamente, à produção de modalidades de investigação-acção, ao mesmo tempo que apoia a concepção de modalidades de diferenciação (*“o esboço (do questionário) feito em colaboração entre as três professoras, é produto de uma reflexão conjunta que é preciso adaptar com os alunos, no sentido de os responsabilizar (...)”*)

4. Os processos de diferenciação e a mudança dos professores

4.1. O relatório

O relatório é um produto que apresenta e dá conta do processo que lhe antecedeu. Assim, é possível analisar as modalidades de diferenciação presentes na organização do produto, considerando a inter-relação entre este e os conteúdos e processos, implícitos ou explícitos, envolvidos nessa organização. Pretende-se, assim, fazer um estudo das decisões presentes na elaboração do relatório, segundo o eixo tensional colectivo-individualizado.

As modalidades de diferenciação serão, ainda, cruzadas com um outro eixo - o da mudança - no sentido de explorar possíveis processos e produtos de mudança testemunhados pelo relatório, embora ainda não seja possível, só por estes dados, atribuir tais processos e produtos esse valor de mudança. A decisão de aqui começar a inferir sobre

a dimensão da mudança decorre da ideia de que o relatório constitui um produto que pode dar conta de possíveis mudanças e dos processos que as geraram. Em estudos de caso posteriores (que não correspondem a uma sequência temporal de processos de investigação-formação), alargou-se essa análise inferencial aos próprios diários de investigação-formação/actas das sessões, com ênfase para os processos que poderiam eventualmente constituir processos de mudança. Constituiu-se, assim, um primeiro quadro a ser contrastado com dados recolhidos posteriormente. No caso que agora se apresenta não se procedeu a esse tratamento inferencial das actas, assumindo-se, assim, o carácter evolutivo da investigação e controlando-se a revisão sucessiva e interdependente dos estudos de caso.

Nesta análise socorro-me de um sistema de análise de origem mista, elaborado pela conjugação de processos indutivos e dedutivos. Para clarificação dos conceitos, saliento cinco tipos de processos de mudança - pela acção, pela investigação, pela teoria, pela interacção/cooperação, pela reflexão -, desdobrados cada um em subcategorias e podendo surgir conjugados num mesmo processo de formação²; três tipos de constrangimentos - pessoais, interactivos e contextuais - que dificultam a mudança; oito grandes áreas onde poderão ocorrer mudanças - áreas informativa, operativa, valorativa, emocional, objectivos

² **Pela via dos processos investigativos, finalizados e instrumentalizados** - esta categoria corresponde a todo o trabalho especificamente orientado para a pesquisa do real, pautado por preocupações de rigor e sistematicidade, e organizado à volta de processos investigativos instrumentalizados e metodologicamente fundamentados. Integram, a um nível de sub-categorias, processos de concepção, recolha, análise de dados e apresentação de resultados, síntese interpretativa.

Pela via da acção directa - esta categoria corresponde a todo o processo de intervenção, desenvolvido ou não em contexto de sala de aula e que, mesmo com propósitos investigativos, integra fins educativos imediatos. A distinção foi feita com base nas situações em que há investigação sem ser pela acção e em que há mudanças decorrentes de acções sem que tenham lugar processos investigativos. Assim haveria um contínuo entre situações de acção com propósitos investigativos bastante precisos e controlados e situações completamente espontâneas e imprevistas. Assim, ao nível da sub-categorização, surgem os seguintes elementos: **acção imprevista**, espontânea; **acção exploratória**, pela abertura de possibilidades; **testagem de efeitos e testagem de hipóteses sobre a melhor acção**.

- **Pela via de reflexão** - Conceito já clarificado na nota anterior

- **Pela via da colaboração/interacção** - Integram-se aqui todos os processos que passam pela interacção/colaboração, quer se considerem os contextos do grupo investigativo, da escola, da comunidade e outros. Aqui a colaboração é coadjuvante da acção ou da investigação e não se confunde com os processos de acção e investigação propriamente ditos. Podem distinguir-se, aqui, sub-processos, tais como a **vinculação**, **identificação** e **modelagem**, o **comprometimento**, o **conflito emocional**, a **partilha** e **colaboração**, o **conflito sócio-cognitivo**, a **modelagem** e de **liderança** e **prestígio**.

Pela via da teoria - Todos os aspectos de aprendizagem teórica (operando com produções teóricas de terceiros, de natureza científica ou não) - quer adquiridos por via autónoma ou orientada em processos formativos, quer de compilação-recolha bibliográfica ou de síntese teórica, quer sobre os temas em estudo ou sobre as metodologias de pesquisa - são integrados nesta categoria.

da acção, acção, efeitos de acção e processos de pensamento/reflexão (estes últimos já referidos anteriormente na análise dos processos de reflexão)³ - e sete tipos/dimensões de mudança - efemeridade, radicalidade, extensão, convicção, profundidade; sistematicidade; molaridade⁴.

³No que respeita às áreas de mudança, a área informativa corresponde a um saber declarativo geral ou contextual sobre o real - "o que se sabe"-, enquanto a operativa corresponde a um saber processual, holístico ou analítico - "o saber-fazer" ou "o que se sabe sobre o fazer". A dimensão valorativa integra os valores, atitudes e valorizações do sujeito - "o que deve ser, o que se deve fazer". As emoções correspondem às dimensões do eu, mais ou menos pontuais (tais como estados de activação excitatórios - e raciocínios associados -, disposições emocionais mais duráveis e as capacidades emocionais de gestão das emoções, das motivações e das relações.

O nosso sistema considera, ainda, as mudanças ao nível dos processos de pensamento e distingue entre processos intuitivo-emocionais e processos reflexivos (vide clarificação de conceitos sobre reflexão na nota 1).

Finalmente, surgem três temas relativos a mudanças de acção/interacção, objectivos e acção e efeitos de acção - e que distingue mudanças a nível profissional - na sala de aula, na escola, no âmbito da profissionalidade e no âmbito investigativo -, e a nível extra-profissional. Note-se que estas mudanças não correspondem necessariamente a mudanças individuais, mas podem corresponder a mudanças visíveis dos contextos de acção dos professores, tais como a escola e, nesta, as suas estruturas e funcionamento.

⁴ No sistema definitivo de tratamento de dados deste caso, a maioria das categorias encontradas estão dicotomizadas em dois níveis opostos, que correspondem às tendências da mudança. Tal não significa que não haja um contínuo de níveis intermédios, que não se categorizam devido à subjectividade que acarreterá esse trabalho.

Delimitaram-se, ao todo, sete campos que passo a enunciar e operacionalizar.

- **Efemeridade:** corresponde ao carácter de permanência/transitoriedade das mudanças operadas, distinguindo-se aquelas que ocorrem durante o projecto e depois não se voltam a manifestar, daquelas que se mantêm para além do período em que o projecto teve lugar;

- **Profundidade:** aqui, considera-se o grau de afectação do sistema em mudança, podendo ocorrer mudanças dentro do sistema, de 1º grau, que mantêm as suas estruturas e padrões de funcionamento inalterados, ou mudanças de todo o sistema, de 2º grau, com consciência e/ou valorização por parte dos seus implicados em relação a essas mudanças, correspondendo, assim, a mudanças mais profundas e envolvendo padrões de pensamento e conduta. Esta categoria acabou por ser utilizada muito pouco, dada a sua dificuldade de aplicação. Tratava-se de uma categoria que, ao contrário das outras, decorria mais de referenciais teóricos do que de forma emergente, a partir do trabalho com os dados;

- **Extensão:** aponta para uma análise das situações em que as mudanças se manifestam, podendo ser circunscrito a situações similares às dos contextos de mudança ou podendo alargar-se para situações de outro tipo;

- **Radicalidade:** orienta a análise para os aspectos relativos ao grau de continuidade com situações anteriores, distinguindo-se, aqui: as mudanças desestruturadoras, em que há apenas destruição sem renovação; as mudanças substitutivas, que operam pela total mudança em que os novos elementos vêm substituir os anteriores; as mudanças cumulativas, do tipo aditivo em que os novos elementos coexistem com os anteriores; as mudanças integrativas, do tipo multiplicativo, em que os novos elementos operam sobre os anteriores gerando novas transformações; as mudanças de tipo reconstitutivo, ou melhor dizendo, a não mudança, mantendo-se o estado anterior;

- **Sistematicidade:** corresponde ao número de vezes em que uma mudança opera em situações semelhantes, podendo ter um carácter pontual ou sistemático.;

Em apêndice (apêndice nº8^A), apresento um quadro síntese com as categorizações dos dados. Nas sínteses interpretativas que se seguem, os dados de base servem, mais uma vez, para as fundamentar.

No relatório produzido, verifica-se uma grande preocupação em recuperar o colectivo, na medida em que apenas uma parcela reduzida do relatório corresponde a uma apresentação de trabalhos diferenciados, ocorridos em campos particulares distintos. A componente colectiva surge, na sua modalidade mais pura, nos capítulos onde se faz a apresentação teórica da metodologia investigativa (questionários, observações, sociométricos, diários) e da intervenção (nomeadamente debates com alunos), onde se faz a fundamentação teórica (relativa ao desenvolvimento psicológico dos alunos na adolescência, ao trabalho de grupo e educação para o desenvolvimento das dimensões valorativas) e a fundamentação legal (onde surgem referências aos programas de Educação Visual e à Área Escola, mas também onde surgem, ainda, alguns aspectos mais gerais de síntese teórica, nomeadamente sobre trabalho de projecto, método de resolução de problemas, trabalho de grupo e desenvolvimento de valores) e ainda na apresentação dos planos gerais (onde se integram instrumentos de diagnóstico a ser utilizados posteriormente). Surgem, ainda, modalidades de concepção colectiva/concretização diferenciada, na apresentação metodológica (relativa à recolha e apresentação de dados) e na concepção geral do capítulo de apresentação dos sub-projectos. A integração é o processo privilegiado na construção de quadros-síntese (onde as problemáticas aprofundadas são analisadas em função de valores, decisões/acções concretizadas e processos de valoração implicados). Verifica-se, assim, um grande esforço para contrariar o que, num momento do processo, pareceu ser um excessivo encaminhamento para a individualização (referência nas actas das 5ª e 6ª sessões). Assim, os processos colaborativos parecem ter tido importância no desenvolvimento do relatório, apesar de não serem enunciados directamente (à excepção do que é referido na introdução a este propósito).

- **Molaridade:** esta categoria dá-nos conta da quantidade de aspectos que mudam numa dada situação, podendo tratar-se de mudanças isoladas, ou de mudanças aglomeradas;

- **Convicção:** significa o grau de certeza/incerteza que o sujeito diz ter acerca do valor das mudanças ocorridas.

A partir de uma análise de aspectos mais específicos relativos aos processos usados na elaboração do relatório, potenciais processos de mudança dos professores, ressaltam, para além destes processos colaborativos, aqueles que são relativos aos processos de investigação, através da apresentação de metodologias e análise de dados. A **teoria** é mobilizada e sintetizada em diversas componentes do relatório - fundamentação teórica, fundamentação legal, metodologias, apresentação dos sub-projectos -, embora nem sempre associada a um aprofundamento da reflexão técnica e aplicada. Esta **pesquisa e sínteses teóricas** bem como a **reflexão técnica** surgem muito mais frequentemente do que as actas/diários de investigação-formação fariam supor, já que nestas tem um peso relativo muito menor, o que parece denunciar um esforço autónomo por parte das professoras, neste sentido. A reflexão é um processo presente em quase todos os capítulos do relatório, embora desigualmente, sendo mais frequente uma reflexão técnica (que já nas actas manifestavam ser processos relevantes). No caso das apresentações dos projectos diferenciados das professoras A e C, para além destes conteúdos de reflexão técnica, verifica-se a presença forte de conteúdos éticos e, no caso do sub-projecto A, surgem elementos que indicam a importância relativa de processos de reflexão compreensiva, mobilizadores de conteúdos contextuais. A reflexão está quase ausente, na componente específica do projecto da professora B, encontrando-se apenas elementos de reflexão técnica, que é usada na apresentação descritiva do seu sub-projecto. A diversidade entre estas componentes dos sub-projectos das professoras é dada, precisamente, por estas componentes reflexivas, já que os outros processos aí presentes lhes são comuns – acção, pesquisa teórica e investigação. O nítido menor investimento na apresentação destas componentes diferenciadas, relativamente à apresentação de sínteses conjuntas e integradoras não permite, no entanto, inferir muito acerca das especificidades destes sub-projectos (em grande medida escamoteados). De notar, no entanto, a maior diversidade de processos de reflexão na apresentação do sub-projecto da professora C, por comparação com a apresentação do sub-projecto da professora B. A presença menos frequente de elementos de reflexão prática no caso da professora C é, também, consonante com a ausência desses processos nas reuniões e nas situações de aprofundamento do seu sub-

projecto (segundo as actas). A reflexão é quase sempre sobre a teoria e sobre a acção, embora surja uma reflexão sobre a própria reflexão na fundamentação legal e nos quadros-síntese. Curiosamente, a acção não é muito enfatizada, surgindo brevemente na apresentação de planos e de procedimentos, sendo também menos relevante uma reflexão prática que lhe poderia estar associada, o que está em contradição com o que parece ter sido o processo (pelo menos com os discursos de síntese das actas/diários de investigação-formação). A reflexão prática está combinada de forma complexa com outros processos de reflexão, presentes nas apresentações específicas dos projectos das professoras A e C e nos quadros-síntese. Estes quadros são particularmente relevantes por constituírem sínteses de todo o trabalho de investigação-acção. Estruturadas à volta de problemas, parecem estar subjacentes à sua organização, processos integrados, pela partilha e por uma multiplicidade de processos de reflexão sobre a acção, sobre a própria reflexão e sobre os contextos, com mobilização de conteúdos práticos, éticos, técnicos e contextuais.

No que respeita às construções produzidas e apresentadas no relatório, têm um peso particular os saberes operativos e informativos contextualizados e os enunciados de ordem valorativa, analíticos e holísticos, bem como os aspectos que remetem para a mudança de acção e para o desenvolvimento de processos de pensamento reflexivo. Surgem, mais uma vez, diferenças entre as componentes individualizadas, estando ausentes aspectos de ordem valorativa no relatório específico ao sub-projecto da professora B. Nesta, há o predomínio do operativo, da acção e do informativo, o que, aliás, é consonante com as entrevistas de “follow up” onde, na exploração do tema da formação para os valores, esta componente valorativa foi menos considerada que a operativa e informativa. Na professora A, ao invés, dominam o valorativo e o informativo sobre o operativo e a acção, o que é também coerente com as suas entrevistas de “follow up”. Na componente diferenciada, relativa aos contextos de intervenção, o relatório da professora C é o que apresenta uma maior complexidade de componentes, apesar de, na entrevista, esta ser a mais crítica em relação aos processos e às suas virtualidades, em termos de facilitação da mudança.

Essa complexidade apresenta-se, igualmente, no capítulo relativo à apresentação metodológica e tratamento de dados, o que poderia indicar, mais uma vez, o peso do processo investigativo na construção de possíveis mudanças. No entanto, como se verá a

propósito das entrevistas de "follow up", estes processos são em grande parte desvalorizados pelas professoras.

De notar, ainda, que os mapas-síntese, onde dominam os processos de reflexão, são aqueles onde o desenvolvimento da dimensão reflexiva poderá ter sido mais estimulado, a par de situações de desenvolvimento da apresentação dos sub-projectos (sendo este último ponto mais nítido a propósito do sub-projecto da professora C). Mais uma vez se manifestam diferenças entre os sub-projectos a ser, ou não, identificadas posteriormente pelas professoras. As mudanças de acção são mais nítidas nas componentes descritivas e específicas dos sub-projectos e na apresentação das metodologias utilizadas.

Em síntese, relacionando as modalidades de diferenciação com a dimensão da mudança que estas modalidades favorecem, poderá ter ocorrido uma maior complexidade de mudanças a propósito da produção dos capítulos do relatório onde conflui uma maior diversidade e complexidade de processos de diferenciação. Nesses capítulos, onde é maior a tensão entre o polo colectivo e individualizado, e onde são claras as interdependências entre os intervenientes (processos colectivos de concepção e construção, processos de concretização individualizada – na apresentação de metodologias e respectivo tratamento de dados e na apresentação descritiva dos sub-projectos –, processos de interdependência – na apresentação de metodologias e respectivo tratamento de dados –, e processos de integração – na apresentação de quadros-síntese), as mudanças não parecem restringir-se, apenas, ou predominantemente, às áreas informativas e operativas do conhecimento, à acção, ou a um pensamento aplicativo da teoria, sendo aí, mais claramente, trabalhadas as dimensões valorativas e reflexivas.

4.2. As primeiras entrevistas de "follow up"

As primeiras entrevistas de "follow up" tiveram lugar entre três a seis meses após o terminus da formação, com o objectivo de recolher elementos descritivos e avaliativos sobre o trabalho desenvolvido nas Actividades de Integração, nomeadamente no que respeita ao seu papel na mudança, aprofundando a recolha de dados sobre essas mudanças e sobre os processos de mudança. Para além de questionar as professoras sobre os contextos escolares e de formação, pedia-se-lhes que caracterizassem e avaliassem os seguintes elementos: o

projecto específico, o funcionamento do grupo de formação, a orientação, a concepção de todo o trabalho, as metodologias específicas de investigação, as problemáticas centrais, referindo que papel tiveram ou não na sua mudança/não mudança. Procedeu-se, ainda, a uma exploração mais geral e holística sobre a mudança, questionando as professoras sobre momentos decisivos para a mudança, bem como áreas, tipos e processos de mudança, concepções sobre mudança e, ainda, o papel das próprias entrevistas na mudança.

As análises que a seguir se apresentam reorganizam esses blocos temáticos, tendo em conta os próprios dados recolhidos. De notar que, para além dos temas enunciados relativamente à formação, estruturantes das entrevistas, se mantém uma coluna para síntese das modalidades de diferenciação referentes a cada tema, sendo as restantes colunas reservadas para a análise, em paralelo das três professoras entrevistadas. Em cada tema, distingue-se um sub-bloco para análise/síntese dos processos de mudança e um outro para as mudanças assinaladas pelas professoras. Nestes quadros, opto por apresentar apenas sínteses das categorizações, sendo os respectivos dados apresentados, a título ilustrativo, nas sínteses interpretativas que se seguem a cada quadro, com o objectivo de fundamentar e clarificar os conteúdos considerados mais relevantes.

Analisando os dados a partir das mudanças detectadas pelas professoras, verifica-se que são vários os aspectos da formação **mais valorizados**, em termos de facilitação da mudança.

Note-se, no entanto, que há grandes diferenças entre as professoras no que respeita à apreciação que fazem sobre os contributos dessas modalidades formativas para a mudança e que cada dimensão da formação é também ela objecto de uma análise complexa que dá conta, em simultâneo, de elementos facilitadores e de constrangimentos à mudança.

Um destes aspectos é relativo ao design de investigação, concebido como um processo em **espiral**, que faz coexistir **num mesmo projecto três sub-projectos diferenciados, dada a sua concretização em três contextos específicos** (escolas/turmas diferentes).

Quadro III. 2 – Análise das entrevistas de “follow up” - processo em espiral

ASPECTO S DA FORMAÇÃO	MODALIDADES DE DIFERENCIAÇÃO	PROCESSOS	E PRODUTOS	DE MUDANÇA	
		PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C	
1 projecto/ 3 sub-projectos	Não interdependência/interdependência	P – investigativo: C – dificuldade de síntese P - acção: C - expectativas de interdependência	Espiral- exploratória Partilha-reflexão síntese final	Acção Situções específicas: Acção exploratória facilitador de mudança- liberdade - constrangimento - dificuldade de reflexão sobre si própria não projecto pessoal tempo 3 projectos/3 turmas Espiral - partilha	PROCESSOS DE MUDANÇA
	Coexistência I/C	goradas pela especificidade dos contextos P – colaboração-partilha de problemas e conflito sócio-cognitivo (subjacentes problemas semelhantes e estratégias diferentes) cooperação P-I-A			
3 escolas/3 turmas/situações específicas	Individuação de campos	Facilitador de Mudança Saber operativo analítico (diversificar) e contextualizado (a estratégia tem a ver com a turma)	Saber operativo saber informativo sobre si próprio-ignorância Reflexão-criativa E - insegurança Valorativo-abertura à mudança, necessidade pessoal de evolução Tipo - duradouro	Saber informativo – sobre alunos acção – relação com alunos Efeitos da acção Não durabilidade Não extensibilidade Não reflexividade não operativo	MUDANÇAS ASSINALADAS
	Concepção colectiva/concretização individualizada	saber informativo (sobre situações) Reflexividade, na acção, criativa (abertura de vias diversas) Concepção pedagógica- reflexivo investigativo e/ou cooperado Tipo - duradouro			
Espiral					

Trata-se de um “design” onde se desdobram múltiplos processos de diferenciação, nos quais as tensões entre elementos colectivos e de individualização dos contextos se equacionam e resolvem de modos distintos, nomeadamente com a possibilidade, ou não, de

interdependência entre os projectos. Todas as professoras referem mudanças operadas por via da partilha e da acção. A reflexão (professora B) e a liberdade/flexibilidade (professora A) são outros aspectos considerados importantes.

Esta componente formativa introduziu, no entanto, dificuldades, nomeadamente de síntese do trabalho colectivo - *"por vezes tornava-se difícil porque os aspectos que cada uma tratava, embora com uma base comum, era tão própria dos alunos e turmas, as escolas eram tão diferentes, os problemas eram tão diferentes (...) depois era difícil encontrar uma síntese comum"*(A). Despoletaram-se, ainda, processos emocionais de insegurança. Apesar da preocupação de coexistência do polo individual e do colectivo, nem sempre esta tensão terá sido resolvida de modo satisfatório do ponto de vista individual, surgindo reacções negativas da professora C a uma percepcionada imposição do colectivo, que a levou a um desvio em relação ao seu projecto individual - *"o trabalho desenvolvido não era o que eu queria fazer. Fomos muito para a sala de aula. Até que ponto o desenvolvimento na sala de aula faz a socialização da vida futura?"*. Esta professora é quem tem a posição mais crítica, talvez por sentir que foram desconsideradas as suas preocupações/ necessidades/ finalidades/ interesses pessoais, o que, aparentemente, poderá remeter para a necessidade de uma maior diferenciação, facilitadora de maiores comprometimentos. No entanto, a professora refere, a este propósito, a não durabilidade das mudanças ocorridas na sua acção e nos seus alunos, na medida em que situa essas mudanças num contexto específico, considerando não haver possibilidade de serem transferidas para outros contextos, no espaço e no tempo, o que, pelo contrário, deixa vislumbrar a valorização do polo colectivo. Esta professora parece, ela própria, viver a tensão entre um caminho colectivo e homogéneo e um caminho flexível, mais heterogéneo e adaptado às suas preocupações e situações. O polo individualizado que é conotado com um caminho de *"liberdade"* (como a análise das actas também já acentuou), poderá ter favorecido comprometimentos, mas parece ter dificultado a generalização e mudanças mais extensas e duradouras. Por outro lado, poderá ter favorecido processos de pensamento mais contextualizados.

A posição mais favorável a este tipo de design parece ser a da professora B que, apesar da insegurança desencadeada, refere mudanças duradouras de saberes nas dimensões

operativas e informativas e, ainda, nas dimensões valorativas e reflexivas decorrentes desse tipo de design, ao valorizar, particularmente, os processos de interdependência em espiral - *"a espiral de todo o processo, foi bom ver que há várias possibilidades (...) uma pessoa percebe que não sabe tudo, que há um leque muito grande, tenho que estar sempre a reformular, não posso estacionar (...) não há receitas"*.

Esta dimensão da diferenciação, vivida como uma tensão entre o polo colectivo e individual, pode ser, assim, geradora de reacções emocionais de tensão, podendo desdobrar-se, ainda, em novas tensões (no caso da professora C entre, por um lado, a liberdade e o desenvolvimento de um projecto pessoal, e, por outro, pretensões de generalização), e sendo difícil encontrar mecanismos que respondam satisfatoriamente a todos os intervenientes. Os processos de individualização e os processos colectivos introduzem dificuldades que as professoras assinalam (A e C). Os processos de maior interdependência são, por outro lado, valorizados, embora isso não seja generalizado a todas as professoras. O discurso destas parece apontar, ainda, para uma concepção de mudança pela interacção colaborativa, favorecedora da partilha (A, B, C) e do conflito sócio-cognitivo (A) ou, pelo menos, para uma expectativa de interdependência e uma meta de síntese conjunta (A).

A tensão e exploração /testagem de modalidades de diferenciação parece ter tido repercussões (todas as professoras as referem, valorizando-as (A,B) ou desvalorizando-as (C)) sobre um pensamento e um saber contextualizado e sobre mudanças. Nomeadamente nas professoras que lhe são favoráveis, elas vão no sentido de uma maior reflexividade, que se revela num assinalar de maior atenção e conhecimento sobre os contextos, numa atitude de abertura à mudança, à evolução pessoal e à procura de vias alternativas, por processos de reflexão criativa, para além do desenvolvimento de uma concepção pedagógica reflexiva. O contraponto desta reflexividade é, no entanto, o de desencadear manifestações emocionais de insegurança e de fazer vacilar as rotinas. Esta é mais uma tensão que importa considerar – entre reflexividade e insegurança - de modo a que não se gerem rupturas pessoais excessivamente perturbadoras, perspectiva que parece ser partilhada pelas professoras e que vai ao encontro de muitos autores que referem a existência e a importância desta tensão entre continuidade e ruptura (ex: Srivastva e Fry, 1992).

Um outro aspecto que se relaciona com este tipo de design centrado em contextos específicos a cada professor, diz respeito ao ponto de partida dos projectos que, no caso, foram as experiências das professoras e os **problemas da acção**.

Quadro III. 3 – Análise das entrevistas de “follow up” - problemas da acção

ASPECTOS DA FORMAÇÃO	MODALIDADES DE DIFERENCIAÇÃO	PROCESSOS	E PRODUTOS	DE MUDANÇA	
		PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C	
Partir de problemas/ da prática	Coexistência I/C: (campos e estratégias diferentes/problemas comuns) Interdependência	Cooperação - partilha Acção	Finalidade - informação e eficácia Investigação - concepção e apreensão do real		P R O C E S S O S
		saber operativo analítico e holístico acção - sala de aula - estratégias tipo-cumulativo	operativo analítico e contextualizado reflexão na acção tipo - convicção		M U D A N Ç A S

Problema : demissão	Diferenciação-casos particulares		Reflexão ética, prática, deliberativa, na acção, sobre a acção, sobre a reflexão crítica, compreensiva Investigação-apreensão Acção - exploratória		P R O C E S S O S
			valorativa não mudança de resultados operativo contextualizado reflexão em acção informativo reequaciona e desfaz problema		M U D A N Ç A S

Problema : composi- ção do grupo	Inter- depen- dência - espiral	Confronto/partilha com outras estratégias dos colegas	Ação – testagem teoria reflexão aplicativa, crítica, prática, na acção resolução caso-a-caso - contextualizado		P R O C E S S O S
		operativo valorativo- abertura a novas soluções reflexão na acção reflexão criativa Tipo: continuidade, cumulativo	operativo não mudança de resultados e de acção Tipo: duradouro		M U D A N Ç A S

Ter como ponto de partida os problemas reais da acção, aspecto realçado pelas professoras A e B, parece ter sido um factor de mudança. A mudança parece ter-se operado pela partilha (A), pela investigação associada à acção-testagem (A,B), “*fomos orientadas em termos mais objectivos e práticos (...) só pondo em prática, só assistindo, só experimentando, definindo e mudando estratégias é que se pode conseguir alguns resultados*”(A), pela acção exploratória, pela teoria e pela reflexão (B).

Este ponto de partida constituiu-se como uma dimensão formativa, à qual estavam associadas modalidades diferenciadas de interdependência e de coexistência entre aspectos de ordem colectiva - problemas comuns - e aspectos de ordem individualizada - problemas e contextos particulares. Esta interdependência e coexistência parecem ter sido, neste caso, relevantes para a mudança no sentido de uma maior contextualização, de acordo com o que já anteriormente se viu a propósito do design geral - “*é possível que agora esteja mais desperta para outras estratégias, porque tenho conhecimento de outras situações e estratégias de acordo com as características dos alunos*” (A); mas também no sentido de uma atitude de transferabilidade limitada - “*o trabalho de A reforçou-me também a ideia. Se ela chegou à conclusão à partida deve ser, (embora me continue a colocar o problema ...)*” (B).

Partir de problemas corresponde a uma estratégia formativa que, segundo uma apreciação geral dessas professoras (A e B), facilitou a construção de saberes operativos analíticos (A, B) e holísticos (B), abstractos e contextualizados (A,B), a mudança de acção

(A) e o desenvolvimento da reflexão na acção (B), permitindo um acumular de saberes (A) e uma maior convicção sobre estes (A,B).

Esta foi uma estratégia formativa que favoreceu o aprofundar de alguns problemas específicos, transformados em foco de pesquisa e acção. É referido um problema comum às duas professoras (A e B) - a composição e formação dos grupos de trabalho - problema esse não inteiramente resolvido, pois contextualmente ganha contornos próprios que é preciso considerar caso-a-caso. Este problema foi tratado por processos de testagem de resultados da acção (investigação-acção - B), pela partilha de estratégias (A), pela teoria e pela reflexão, com repercussões na construção de saberes operativos (A e B), na abertura a novas soluções (A) e em processos de reflexão criativa (na acção e sobre a acção). Note-se, ainda, o carácter duradouro (B) e cumulativo (A) das mudanças. Note-se, também, a falta de referências a mudanças de acção específicas, o que poderá estar associado à reflexividade criativa das práticas, que não se fecha em caminhos únicos, favorecida pela interdependência – partilha e confronto – entre as professoras.

Surge, ainda, a referência a um problema específico da professora B, desdobrado em sub-problemas, de demissão de alunos caso, onde predominam processos reflexivos - *“em relação ao H. pensei: forço-o a trabalhar com os colegas ou respeito-o? se deixo estar acomodado-o, se não para respeitar o eu dele forço os outros, falo com ele e ele vai tomar consciência”*, de investigação - *“o ter que fazer os diários, tinha que escrever e ver”* -, e de acção exploratória - *“eu fazia uma coisa o puto não reagia, fazia outra, não reagia. Tinha que ir descobrindo estratégias, tinha que ir procurando”*. Estas professoras tiveram resultados positivos, no sentido de uma prática mais reflexiva, confluindo, para tal, mudanças valorativas - *“deu-me reforço que os sinais são importantes”* -, de saberes operativos - *“não há receitas”* -, de saberes informativos contextualizados - *“H. pensa, reflecte, reformula”* - e de pensamento reflexivo - *“fiquei mais atenta”*. Houve, ainda, um desbloquear do problema por reconceptualização e consequente dissolução - *“depois percebi que não era problema para ninguém no grupo, eles próprios respeitavam a maneira de ser dele”* -, verificando-se, ainda, uma conceptualização da contextualização – na forma de um saber declarativo que apela a um pensamento na acção e à reflexão crítica sobre a própria reflexão e sobre si próprio - *“uma das conclusões - as ideias pré-*

concebidas levam ao engano" – o que corresponde a uma teoria/concepção sobre o ensinar e o aprender (Calderhead, 1988) orientadora de processos meta-cognitivos e práticas reflexivas. Deste modo, assiste-se à conjugação de diversos factores – o foco em problemas da acção, para o qual confluem processos de investigação, reflexão e acção, mas também a interdependência entre professores centrados em problemas semelhantes, em contextos específicos próprios – que parece ser facilitadora de concepções reflexivas de ensino-aprendizagem, recursivas em relação às práticas, elas próprias também reflexivas (pelo que reflexão e acção se geram mutuamente, não sendo possível afirmar uma relação de causalidade linear entre elas). A componente da reflexão criativa, associada a estes factores, é coerente com a interpretação explicativa (sugerida a partir da análise das actas/diários de investigação-formação), relativamente à associação entre a criação de diversos dispositivos de diferenciação e a abertura reflexiva a novos caminhos de acção.

Um outro aspecto, considerado muito enriquecedor pelas professoras, diz respeito a uma **problemática específica do trabalho que é a da formação a nível dos valores**. O quadro seguinte sintetiza as análises feitas a este respeito.

Quadro III. 4 – Análise das entrevistas de "follow up" - a formação ao nível dos valores

ASPECTOS DA FORMAÇÃO	MODALIDADES DE DIFERENCIAÇÃO	PROCESSOS	E PRODUTOS	DE MUDANÇA	
		PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C	
O trabalho de grupo e os valores	Integração			Acção exploratória Reflexão sobre acção	P R O C E S S O S
		Mudança - informativo e operativo Não mudança - práticas Tipo - 1º grau		Informativo Operativo Valorativo Tipo: convicção	M U D A N Ç A S

Forma- ção ao nível dos valores	Integra- ção/ colectivo com concreti- zação indivi- dualizad a	Investigação - I-A Acção - exploratória	Av. e partic. alunos: Investigação acção - testagem Reflexão crítica, deliberativa compreensiva, prática e ética sobre a acção e na acção finalidade - eficácia p. partida - problemas 1ª desestruturação; 2ª organização	Acção exploratória Constrangimentos situacionais - tempo	P R O C E S S O S
		Efeitos nos alunos e interacção - relação prof-alunos Valorativo Saber operativo - participativo Acção-sala de aula: planificação interactiva c/participação alunos; extra-profissional - extensão; avaliação participada Reflexividade na acção, e sobre a reflexão, ética Tipo - extensão, siste- mático, durabilidade, progressão	acção e objectivos - sala de aula - avaliação cooperada operativo informativo tipo - duradouro, convicção e integrativo Não valorativo	Acção - sala de aula Valorativo efeitos da acção nos alunos Tipo - não durabilidade	M U D A N Ç A S

Este é um aspecto relativamente ao qual a professora C é, novamente, a mais crítica, na medida em que refere a não transferência de estratégias utilizadas durante a formação, ao nível da sala de aula - *"conversar com eles, gravar, confrontá-los com o que tinham dito"* para um tempo presente (um tempo condicionado por constrangimentos contextuais, que na situação de formação estavam atenuados). A professora A parece ter sido a mais sensível a este aspecto, referindo mudanças ainda em evolução, ao nível da extensão, sistematicidade e duração dos saberes operativos - *"o que eu fazia era (...) incutir nos outros a minha ideia (...) vou tentar o que é cada valor para cada um deles"* -, de dimensões valorativas - *"houve um aprofundamento do que era para nós próprios um certo valor"* -, de práticas de planificação em sala de aula - *"as actuações do professor são o resultado do que eles em conjunto determinarem"* -, de avaliação - *"mais importante ainda foi o debate, as*

discussões com eles, mesmo a criação de fichas em que se auto-avaliavam" -, da relação professor-alunos e do pensamento em termos de reflexividade ética, na acção e sobre a reflexão - *"não que pense fazer isso de forma sistemática, mas estar mais atenta aos processos"* -, e ainda em termos de efeitos nos alunos - *"eles terem notado que não é só o que realizam em termos de produto (...) notarem que são tratados de igual para igual, que as opiniões deles têm a sua importância"*. Essas mudanças ainda se alargaram a um âmbito extra-profissional - *"agora tenho mais atenção em relação a determinados valores com o meu filho"*. Este é um aglomerado de mudanças consistentes de práticas e concepções reflexivas cooperadas, nas quais sobressai a participação dos alunos na planificação e avaliação. Curiosamente, a professora B não refere mudanças do tipo valorativo, numa área que o privilegia. Ela acentua mudanças duradouras, integrativas e de convicção, nas áreas operativas - *"criei uma rotina, super trabalhosa mas muito importante"* -, bem como nas informativas e da acção (e seus objectivos), nomeadamente no que respeita à avaliação cooperada - *"fiz uma ficha de avaliação para cada projecto, logo no princípio, com os parâmetros (...) é auto-avaliação mas é preenchida em grupo porque discutem e são obrigados a ser justos"*. Segundo as professoras, a acção, associada à investigação, na testagem de efeitos da acção, e à reflexão - compreensiva (A,B), ética (A,B), sobre a acção e na acção (B) -, são os processos predominantes que estão envolvidos nessas mudanças. As diferenças entre as professoras, não tanto relativamente aos processos de mudança, mas sobretudo às mudanças operadas, constitui um facto sobre o qual importa determo-nos. A não durabilidade das mudanças referidas pela professora C; a ausência de referências a mudanças valorativas, apesar do tema ser relativo aos valores no ensino-aprendizagem, em B, e a aparente profundidade das mudanças da professora A relativamente a esta dimensão, parecem apontar para factores pessoais e interactivos (com as situações). Nas primeiras entrevistas de "follow up", isso foi abordado pela professora B, referindo diferenças entre si e as colegas. Nos segundos "follow ups", a professora C também fez referência a diferenças de interesses e a uma dificuldade pessoal de organização da informação, o que terá provocado alguma dificuldade em implicar-se no processo.

No que respeita às modalidades de diferenciação, sobressai a integração e a concepção colectiva/concretização individualizada, não tendo as professoras realçado, nas

entrevistas os processos de cooperação. Em contrapartida, realçam o papel dos processos onde tinham mais autonomia, relativamente ao grupo de formação (embora tivessem uma grande interdependência com os seus contextos de acção), sendo a participatividade dos alunos o principal aspecto aqui realçado. Questiono até que ponto a maior interdependência com os contextos da acção dificulta a interdependência do grupo de formação e vice-versa: este é um balanceamento que poderá ser gerador de tensões importantes. Parece ser relevante o facto de se encontrarem mecanismos de diferenciação que favoreçam interdependências, quer nos contextos da formação, quer nos contextos da intervenção. Algumas das modalidades ensaiadas, tais como a concepção colectiva / concretização individualizada, de cooperação e de interdependência em espiral, são disso exemplo. Comparando o aprofundamento desta problemática – educação e valores – com a anterior – problemas do trabalho de grupo – verifica-se que as professoras A e B se distinguem, entre si, quanto ao grau de profundidade das mudanças e à ênfase colocada em cada uma. Isto poderá, eventualmente, estar associado aos próprios processos de diferenciação. O entusiasmo de um design em espiral pela professora B, que foi particularmente relevante para um trabalho em torno de problemas, poderá explicar parcialmente a relevância das mudanças desta professora nesta área, a par de factores como o interesse, desde sempre manifestado por ela, em aprofundar as questões do trabalho de grupo (actas, segunda sessão).

A **componente investigativa** deste processo formativo, onde se destaca a pluralidade metodológica, o tratamento dos dados e a elaboração do relatório final é, de um modo geral, considerada como menos relevante em termos de mudança, chegando-se, em alguns casos, a afirmar o seu papel constrangedor para a mudança.

Quadro III. 5 – Análise das entrevistas de “follow up” - componente investigativa

ASPECTOS DA FORMAÇÃO	MODALIDADES DE DIFERENCIAÇÃO	PROCESSOS	E PRODUTOS	DE MUDANÇA	
		PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C	
Metodologias-socio-métrico debates/acção	Colectivo – concretizações individualizadas	Pluralidade metodológica: Pela investigação-acção Intencionalidade compreensiva	investigação-síntese Reflexão sobre si próprio e acção, acção espontânea	constrangimentos-situacionais e pessoais: tempo, ambição, falta experiência	PROCESSOS
observação	individual diferenciado/cooperação na análise	diários: reflexão na acção e sobre a acção Investigação – apreensão do real Colaboração – conflito sócio-cognitivo	diários: investigação-apreensão e análise reflexão crítica e deliberativa, sobre a acção	diários: constrangimento-interactivo: técnico, artificial, não espontâneo, ético/não confidencialidade Reflexão técnica	
		Pluralidade metodológica: saber informativo operativo pensamento intuitivo Efeitos na acção tipo-I, confirmação, não duradouro	Tipo—pl Duradouro pensamento em acção diários: prática investigativa reflexividade tipo: duradouro	Dificulta mudança saber contextualizado não transferível informativo operativo acção investigativa Diários: Não factor de mudança saberes analíticos, fragmentários, não holísticos, não metafóricos	MUDANÇAS
Tratamento dos dados	Cooperação	Investigação		Constrangimentos - tempo, não pré-requisitos de terminologia/metodologia	PROCESSOS
		Não factor de mudança - menor envolvimento		Dificulta mudança não apropriação/identificação	MUDANÇAS

Relatório / elaboração de mapas	relatório -coexistência C/I Mapas-integração	Cooperação-Partilha conflito sócio-cognitivo	Mapas interacção: confronto sócio-cognitivo investigação: síntese reflexão sobre a acção, técnica, criativa	Relatório: Investigação - síntese técnica Constrangimentos - tecnicismo, dificuldades de comunicação artificial - não validade	P R O C E S S O S
		Não factor de mudança	produto individual: acção-aula- auto-avaliação emocional: segurança, tolerância Mapas: acção de investigação reflexão crítica e técnica Tipo: duradouro	Não factor de mudança Dificulta mudança	M U D A N Ç A S
Actas	Colectivo	Investigação e reflexão- confuso Não partilha			P R O C E S S O S
		Não factor de mudança mas importante na investigação - formação e estudo de caso			M U D A N Ç A S

A coexistência de processos colectivos e individualizados (no relatório), a concepção colectiva/concretização individualizada ou individual (das metodologias), a cooperação (nas análises) e a integração (na elaboração dos mapas) são modalidades que não valem por si próprias em termos das mudanças operadas, dependendo o seu poder de influência quer dos processos formativos e da sua concretização, quer dos próprios sujeitos em formação e suas características pessoais.

Novamente, a posição mais crítica é a da professora C que, em relação à pluralidade metodológica e ao tratamento de dados, se pronuncia negativamente. Esta considera a falta de experiência e formação prévia do grupo, a falta de tempo para digerir a multiplicidade de informações, o excesso de ambição e a não identificação com este tipo de processos. Os diários e os relatórios, nas suas dimensões de elaboração/escrita, são vistos como registos

artificiais, - *"escrever aquilo que é tão teu, sistematizar, pôr chavetas, pôr setas e vais aos livros, sublinhas..."* -, através dos quais se tem dificuldade em comunicar. o que levanta problemas de não espontaneidade, perda de confidencialidade e tecnicismo. Deste modo, os seus produtos corresponderiam a práticas e saberes (informativos e operativos) analíticos, fragmentários, não metafóricos - *"o trabalho podia ser um livro de poesia, não é, é técnico"* -, a saberes contextualizados, mas também por isso não transferíveis para outras situações. A esta posição crítica não é alheia uma concepção investigativa da professora em moldes holísticos, "artísticos" e menos implicados (*"é difícil analisares-te a ti própria"*) e uma concepção de mudança pela acção (*"não são as palavras que interessam, são os actos"*) e não tanto por via da investigação (*"é bloqueador a necessidade de sistematizar"*). Surge, no entanto, uma ambivalência em relação à investigação, considerada válida pela aprendizagem de instrumentação (*"a única vantagem do desenvolvimento deste trabalho foi adquirir instrumentos para responder às perguntas: os inquéritos, o sociométrico"*) e pela atitude investigativa que permanece - *"há uma certeza que trago: não há certezas para as coisas"*. Mesmo que o processo de pesquisa tivesse sido mais holístico e metafórico e menos implicado, indo de encontro às concepções de investigação desta professora – poder-se-ia colocar sempre o pretenso problema da sua artificialidade, sistematicidade e mediação da acção pelo discurso, o que dificulta a identificação da professora com estes processos, bem como o problema de tempo escasso e de falta de experiência e de formação prévia. O caso desta professora é, no entanto, particularmente interessante por ser aquela (de todas as professoras envolvidas neste estudo) onde foi mais nítida esta crítica aos processos fragmentários e analíticos de investigação – pondo em causa a extensibilidade da utilização da investigação na formação, nomeadamente de utilização de certas formas de investigação mais analítica. Por outro lado, este caso facilita, por contraste, a comparação com professores que apresentam posturas diferentes em relação a esta dimensão (nomeadamente no estudo comparativo entre os casos). É interessante, ainda, explorar as mudanças que, mesmo nestas circunstâncias adversas, se podem identificar. Entre estas, destaca-se a incerteza gerada pelos processos investigativos – uma incerteza que é, ela própria, germe de novas mudanças porque tem potencialidades para desencadear uma reflexividade das práticas e uma atenção contextualizada das situações.

A pluralidade metodológica e a cientificidade, rigor e aprofundamento daí decorrentes favorecem, segundo a professora A, o desenvolvimento de saberes informativos e operativos, numa lógica confirmatória - *"a mudança tem a ver com o comprovar que há alterações e que as podemos promover"* -, apoiando o desenvolvimento das práticas e da intuição - *"será um conhecimento suficiente para que possa haver uma prática, sem que se seja obsessiva"*. As próprias práticas investigativas não se mantiveram, embora potencialmente se possam vir a desenvolver - *"foi bom o facto de termos conhecido várias metodologias que poderão vir a ser aplicadas mais tarde. É um conhecimento muito variado. Não me parece que a curto/médio prazo vá ser aplicado no dia-a-dia"*.

Os processos de investigação subjacentes a esta dimensão metodológica são associados à própria acção, numa dinâmica de investigação-acção, apoiada pela utilização de um forte dispositivo metodológico (A,B). Os processos de investigação são conjugados com processos de partilha (A), de confronto sócio-cognitivo (A,B) e de reflexão sobre a acção, crítica, técnica, criativa (B), nomeadamente para a elaboração dos diários, relatório e, em particular, para a construção dos mapas-síntese. As mudanças associadas a estes processos são acentuadas, nomeadamente no ponto de vista da professora B, que os considera como estruturantes responsáveis por mudanças duradouras ao nível do pensamento e da acção. Sobretudo, são mudanças da reflexão crítica, criativa e técnica, - *"os mapas ajudaram muito a arrumar a cabeça (...) o ter que sintetizar, a discussão que houve entre nós, obrigou-nos a entrar em confronto (...) levou ao desenvolvimento desse espírito crítico"* -, mudanças das práticas de avaliação em sala de aula e das práticas de investigação e ainda de disposições de ordem emocional, no sentido de uma maior segurança e tolerância - *"Fazia para alguns trabalhos mas não sempre. Agora dou logo para eles orientarem o trabalho. Ando a ler de novo. Sinto-me mais criativa. Já não há o medo. Talvez já perceba que afinal de contas é assim mesmo (...) sem sentir complexos de culpa porque és incompetente. Nem ser arrogante"*.

Comparando o que aqui é dito com os elementos presentes no relatório verifica-se uma desvalorização da componente teórica, aspecto aliás pouco referido ou referido numa perspectiva negativa, como constrangimento à mudança. Também o aspecto reflexivo é apenas referido pela professora B, a única que considera o papel do relatório como gerador

de mudanças duradouras de reflexão, segurança e acção. Na análise do relatório, e em relação aos mapas, foram indetificados, ao invés, elementos relativos a dimensões informativas, operativas e valorativas, nomeadamente na sua componente holística. Estas dimensões foram valorizadas nas entrevistas apenas a propósito do trabalho de elaboração dos mapas, para aprofundamento de problemas da prática. Parece, assim, que se dá mais relevo aos processos subjacentes à elaboração dos mapas, do que à síntese e formalização dos produtos. Mas apenas a professora B valoriza a elaboração destes mapas, aspecto que ela própria ajudou a interpretar. Ela considerou-se a mais organizada do grupo, enquanto as colegas seriam ou mais sintéticas (A), ou mais dispersas (C), embora complementando-se. Esta caracterização poderá, ainda, ajudar a entender a rejeição da professora C à artificialidade e ao espalhar do processo investigativo e da escrita sintética, bem como a entender a valorização do rigor e do aprofundamento salientada pela professora A.

No relatório estão presentes alguns tratamentos de dados, dimensão da investigação que foi desvalorizada nas entrevistas, o que é consonante com a falta de tratamento de dados parcelares relativos a diários, observações e debates (tratamentos aglomerados nos mapas síntese). O que foi feito (nomeadamente no tratamento dos dados de testes sociométricos) implicou, no entanto, processos investigativos, teóricos e de reflexão, todos eles esquecidos nas entrevistas de "follow up". Isto parece apontar para a importância dos processos investigativos e reflexivos mais próximos dos processos da acção, associados à recolha de dados e interpretações mais holísticas e menos fragmentárias.

Os diários são um instrumento considerado válido pela professora A e B, por favorecerem a apreensão do real e uma reflexão na e sobre a acção - *"no meu processo de mudança fez com que em determinadas alturas estivesse desperta para determinadas situações (...) era importante para uma reflexão mais calma, para depois relembrar e organizar o pensamento"*. Também os processos de colaboração, associados à utilização dos diários, parecem ter sido fundamentais - *"só tinha razão de ser quando depois aqui discutíamos o que cada tinha escrito"* (A). Acentua-se, assim, a importância da cooperação em detrimento de processos exclusivamente individualizados, sendo o desenvolvimento individual uma conjugação de processos sociais e individuais.

A componente investigativa não se reduz à utilização de metodologias específicas que não tinham uma influência directa e imediata sobre a acção. A investigação, neste caso, caracterizava-se pela sua inserção na acção, servindo a eficácia e transformação desta. Como já atrás se viu, a propósito das problemáticas focadas – educação e valores; problemas de trabalho de grupo – os processos de investigação mais instrumentalizados surgem frequentemente associados à acção exploratória e de testagem, apoiados ainda por processos de reflexão e pela teoria. Deste modo, a investigação estendia-se por toda a acção, muitas vezes centrada em problemas que aí iam ocorrendo, mas também em valores que se pré-definiram, evoluindo em espirais de investigação-acção-reflexão e sendo a própria acção um mecanismo de investigação. De facto, nas entrevistas valorizaram-se as metodologias, algumas simultaneamente com funções investigativas e interventivas (ex: debates), quer pela sua utilização ao serviço da investigação-acção (envolvendo reflexão e colaboração entre as professoras), quer pelas mudanças ao nível do pensamento intuitivo (A) e reflexivo (B), saberes informativos e operativos (A e C) e acção investigativa (B e C). Estas mudanças eram consideradas duradouras pela professora B, mas não duradouras nem extensíveis a outras situações, pelas professoras A e C. É interessante constatar que a professora B não apresenta no seu relatório - componente individualizada - essa dimensão reflexiva, embora a valorize nas entrevistas. Também surgem contradições da professora C, mas por razões inversas, já que a respectiva componente individualizada do relatório é a mais complexa e, no entanto, ela é a que tem uma posição mais crítica a esta componente investigativa. Isso pode justificar-se, em parte, pela desvalorização que faz dos aspectos contextualizados (nomeadamente de um trabalho disperso por três contextos distintos), ao considerar a não transferibilidade de saberes e práticas entre diferentes contextos. Justifica-se talvez, ainda, por considerar que o seu projecto mais amplo de socialização extra-aula não foi contemplado, por não ter havido tempo para aprofundar devidamente os aspectos que considerava importantes e por sentir uma grande dispersão. Estas são objecções que foram surgindo ao longo da entrevista e que ressaltam, sobretudo quando refere a concepção do trabalho diferenciado em três contextos distintos.

Um aspecto tido como particularmente negativo por todas as professoras parece ter sido o da **estruturação interactiva**, com reformulações sucessivas do projecto.

Quadro III. 6 – Análise das entrevistas de “follow up” - estruturação interactiva

ASPECTOS DA FORMAÇÃO	MODALIDADES DE DIFERENCIAÇÃO	PROCESSOS	E PRODUTOS	DE MUDANÇA	
		PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C	
A estruturação interactiva e com reformulações sucessivas Orientação	Colectivo em evolução	Pela investigação: concepção, análise e síntese interpretativa	Conflito sociocognitivo Divergência de sentidos Desestruturante	Colaboração Reflexão Constrangimento - interactivo - estruturação de timings, relações hierarquizadas de poder - relação bloqueada Facilitador - relação paritária no início	P R O C E S S O S
		Constrangimento à mudança – processo confuso, dispersão, novidade, dificuldade de estruturação produtos, aprofundamento de questões Facilitador de mudança - abertura a questões significativas Saber holístico Tempo: lento, inacabado, Tipo: cumulativo	Mudança na área emocional- insegurança, desorientação Reflexividade sobre a acção Tipo: desestruturador	Mudança de saberes analíticos, fragmentários	M U D A N Ç A S

A estruturação interactiva, associada pelas professoras a uma orientação aberta a essa construção conjunta - **modalidade colectiva em evolução** -, teve repercussões em termos de dispersão - *"mudámos muitas vezes, tínhamos uma linha orientadora mas as coisas foram-se alterando (...). porque não sabíamos era preciso esclarecer, depois surgiam mais caminhos"* (A) -, em termos de insegurança e desorientação - *"tu baralhaste-nos muito. Era uma chuvada de coisas. Desabava tudo. Ficávamos à nora (...) comigo o baralhamento tem efeitos negativos, dá-me insegurança"* (B) -, e em termos de dificuldade de estruturação dos produtos e de aprofundamento das questões - *"tirou tempo para nos debruçarmos sobre outras coisas"* (A). De referir que a professora C, ao invés, valorizou

esta imprevisibilidade - “ *a imprevisibilidade do processo acompanhou a imprevisibilidade das situações pedagógicas*”. Esta professora foi crítica a uma excessiva estruturação de “timings” que eu terei imprimido a partir de um certo momento, em contraste com uma fase anterior de maior flexibilidade e implicação - “ *tu gostavas do tema a ser desenvolvido. Por momentos saíste do pedestal. Estavas a conversar e aquilo era hiperprodutivo*”. Ela sentiu que, depois disso, se quebrou uma relação paritária e se hierarquizou uma relação de poder, bloqueadora do desenvolvimento do trabalho, a que não foi alheia a função avaliativa do tutor. Este fenómeno não terá impedido a construção de saberes analíticos (C) e holísticos (A) assim como o desenvolvimento da reflexividade - “*se calhar não ia pensar tanto*” (B) -, em questões significativas para o próprio - “*se calhar não teríamos indiciado certas coisas. Passos muito pré-estabelecidos à partida não me levariam a enveredar por certos caminhos. Por exemplo dar mais ênfase aos valores não terá sido propriamente negativo*” (A) (sobretudo se considerarmos que este foi o aspecto mais valorizado por esta professora, em termos de mudança). A mudança, que rompeu com esquemas anteriores (B) ou foi integrada de modo cumulativo (A), manteve-se como processo em desenvolvimento, inacabado, tal como havia sido o processo formativo. Em síntese, a mudança constante de finalidades, favorecida pela abertura dos próprios processos de estruturação interactiva, introduziu problemas de estruturação de processos e de produtos que se procuraram colmatar, acentuando o polo de estruturação a partir de uma certa fase do percurso formativo, o que despoletou reacções de resistência emocional por parte de duas professoras (A e B). A imprevisibilidade e flexibilidade gerada foi, no entanto, considerada como positiva, encarada como um processo natural por uma outra colega (C), ou como favorecedora de um comprometimento com um projecto que assim se pôde desenvolver. O próprio questionamento constante, subjacente a essas revisões, terá tido efeitos mais directos sobre o desenvolvimento da reflexividade e sobre a ruptura com esquemas anteriores (B).

A tensão entre estruturação e flexibilidade foi, neste caso particular, de difícil gestão. A abertura à participatividade e à autonomia das professoras, bem como a minha preocupação em estimular e desafiar as suas pré-concepções, teve de ser refreada por mecanismos de retroacção avaliativa e de estruturação progressiva, para regular dificuldades

imprevistas de cumprimento do acordado e tendências de centrifugação autonómica, e também por forma a que se concretizasse um produto final credível, no tempo pré-definido pelos constrangimentos institucionais da formação. Apesar das dificuldades, o balanço dos resultados não é negativo, pois foram identificados pelas professoras, nomeadamente pela professora B, alguns dos efeitos por mim esperados.

A posição crítica da professora C leva-me a realçar dois aspectos referidos por esta como muito importantes para a mudança - o da **partilha no grupo** de formação, nomeadamente pela colaboração informal e reflexão aí ocorrida - o que faz realçar o **lado colectivo das decisões** - e o do desenvolvimento de **estratégias gerais**:

Quadro III.7 – Análise das entrevistas de “follow up” - o grupo e estratégias gerais

ASPECTOS DA FORMAÇÃO	MODALIDADES DE DIFERENCIAÇÃO	PROCESSOS	E PRODUTOS	DE MUDANÇA	
		PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C	
O grupo	Colectivo / integração	Colectivo: P – colaboração: homogeneidade de formação, de concepções, de valores, metodológica	Integração: Conflito sócio-cognitivo de diferenciação de ritmos	Constrangimentos pessoais e interactivos: homogeneidade de idades, diferenças com outros professores, não projecto pessoal Sentidos convergentes Pela partilha – colaboração informal Pela reflexão	P R O C E S S O S
		Mudança não profunda O grupo não é factor de mudança			M U D A N Ç A S

Estratégias Gerais	Colectivo			Pela acção exploratória Pela investigação - análise de efeitos da acção Estruturação - factor de mudança Interactividade - interdependência, multiplicidade de causalidades	P R O C E S S O S
				Atitudes - testagem investigativa Reflexão na acção Informativo - contextualizado Operativo Valorativo Efeitos da acção Não mudança de acção Tipos de mudança - continuidade. PI, convicção maior Concepção pedagógica - cooperado	M U D A N Ç A S

As estratégias habitualmente usadas por esta professora são concebidas de forma negociada com os alunos e acompanhadas de processos estruturados de investigação dos efeitos dessa acção - *"a evolução existe sempre pela pesquisa"*. Trata-se de um processo **altamente diferenciado, contextualizado e autónomo** (embora em interdependência de processos e finalidades, no contexto de sala de aula). Durante a formação mantiveram-se estes princípios estratégicos, pelo que houve uma continuidade com situações anteriores, apenas se assinalando uma maior convicção relativamente à validade destes princípios - *"confirmei que a minha forma de actuação não está longe de estar correcta"*. Discriminou-se, ainda, uma conceptualização de saberes operativos relativamente a essas estratégias - *"a equação está em perceber a turma que o professor tem na frente (...) a solução é uma postura não autoritária do professor"* -, uma construção de saberes informativos contextualizados - *"permitiu um conhecimento entre professores e alunos"* -, valorativo - *"os laços do respeito não existem antes do diálogo"*, uma predisposição para a acção - *"fica a vontade de ter tempo de os fazer"*-, uma maior reflexividade na acção - *"hoje em dia fico mais alerta"* -, e uma atitude de testagem investigativa - *"à espera do momento que derrube as tuas crenças (...) vou estar à espera de excepções"*. Ao enfatizar a

colaboração no grupo de formação e a continuidade das suas estratégias gerais, a professora C realça duas formas paralelas, onde a tensão entre o polo colectivo e individualizado está presente, embora em formas mais simples. Nelas os pólos não se combinam, mas coexistem em paralelo, uma apelando sobretudo ao trabalho colectivo, à convergência de sentidos e à partilha – o trabalho em grupo –, e outra orientando-se basicamente para a individualização em relação a esse grupo – o trabalho autónomo de intervenção nos seus contextos escolares específicos. Esta oscilação não integradora é, mais uma vez, consonante com outras posições desta professora, a propósito de outras dimensões da formação, ajudando a esclarecer parcialmente a sua posição crítica face a processos que geriam as tensões, através de modos mais complexos de interacção. Este caso poderá ser interpretado como ilustração da dificuldade de lidar com situações de maior complexidade e desafio, sem que isso negue a coexistência de preocupações com a colaboração e com a individualização pelo que, mesmo aí, haverá que não negligenciar estas duas forças. A diversidade de processos de diferenciação, uns mais simples e outros mais complexos, permite dar resposta a estas diferentes “aceitabilidades”, favorecendo a expressão individual e o desenvolvimento da individualidade de cada um, com o apoio de terceiros.

4.3. Um segundo “follow up”

O texto apresentado nos pontos anteriores foi objecto de revisão, tendo a participação dos próprios professores, em entrevistas individuais de “follow up”, num período entre um a dois anos após o primeiro “follow up” ter tido lugar, sensivelmente dois-três anos após o processo da Actividades de Integração ter sido iniciado. Confirmaram-se grande linhas, reformularam-se redacções consideradas enviesadas, por acordo do investigador e dos professores, aprofundaram-se perspectivas e evoluções entretanto ocorridas. Isto, para além de se ter procedido a um aprofundamento mais geral, que partiu das grandes questões das entrevistas realizadas no início do processo de formação, às quais as professoras respondiam, sendo de seguida confrontadas com as suas respostas anteriores e respectivas análises - que confirmavam ou ajudavam a clarificar. Era-lhes pedido que comparassem o seu discurso actual com o anterior, analisassem as semelhanças/

discrepâncias, reflectindo sobre o seu possível significado em termos de mudança/não mudança e sobre os processos que lhes estiveram subjacentes.

Em relação à questão central em análise, relativa ao **lugar do indivíduo no colectivo** - explorada a partir das sínteses do item anterior - verifica-se que a professora C apresenta alterações significativas à sua análise da situação de formação, talvez devido a um distanciamento emocional e embora não negando a maior parte dos depoimentos, mostra-se menos crítica em relação a todo o processo, , respectivas análises e interpretações efectuadas a partir dos dados recolhidos no primeiro "follow up". Assim, embora mantenha a perspectiva de que o projecto final se havia distanciado das suas expectativas iniciais (*"tinha que arranjar outras perguntas"*), já não considerou que o trabalho resultasse exterior a preocupações suas, visto que as novas perguntas, negociadas e estabelecidas no grupo, decorriam de um processo colectivo onde ela própria participou, pelo que havia um comprometimento seu em relação ao desenvolvimento do projecto (*"estávamos sinceramente preocupadas com aquelas perguntas"*). Segundo ela, o resultado foi, apesar de tudo, satisfatório (*"vi as minhas perguntas respondidas"*).

Deste modo, a evolução para projectos diferenciados, onde cada uma se envolvia mais directamente nos seus próprios contextos de acção, é considerada como inevitável - *"era o único caminho possível, vendo hoje"*, para manter o comprometimento com que viveram a experiência. Isto, sem perder a componente de cooperação - *"o trabalho de grupo resultou não de estarmos todas à volta do mesmo, mas da partilha de cada um do seu, tentando resolver o do outro"*. Mesmo a dificuldade de integrar, num relatório e em mapas-síntese, os elementos das várias situações vividas (*"foi diabólico colocar tanta experiência naquilo. Teve que se sintetizar, coisa que eu odeio"*), já não foi considerada como bloqueadora do trabalho. O problema é remetido já não tanto para as características da investigação sistemática e rigorosa - aspecto que passou a ser considerado importante - mas mais para o pouco tempo disponível para integrar os elementos: *"teria sido mais proveitoso compilar todas as experiências individuais (...), houve coisas que tiveram que ser postas de lado porque não havia tempo, porque era muito diversificado"*. Deste modo, o design pelo qual se diferenciaram os campos, apesar da dispersão, deixou de ser considerado um aspecto a alterar - *"de forma nenhuma foi negativo (...) prefiro ter cortado coisas no fim, do que*

não ter vivenciado tudo", considerando-se, pelo contrário, que foi facilitador de todo o processo - *" se isso não tivesse acontecido se calhar tínhamos desanimado com o trabalho"*. Este é um outro modo de dizer que a flexibilidade constituiu o contraponto da própria estruturação. Mesmo que a estruturação não se tenha desenhado logo de uma forma nítida numa fase inicial, ela já estava esboçada nos próprios limites impostos institucionalmente para a formação. O fim esperado foi desde sempre condicionante, mas paradoxalmente foi ele que favoreceu a própria flexibilidade. Sabia-se que teria de haver um trabalho de concentração, sabia-se que a estruturação surgiria de forma mais ou menos forçada, consoante o desenrolar dos acontecimentos. Essa garantia levou-me a permitir que, numa primeira fase, houvesse uma maior liberdade, na qual eu estaria atenta, no sentido de perceber que "pontas" se iam desenhando, para um dia poder ajudar o grupo a juntá-las. Neste caso, contrariamente a outras situações de formação que lhe antecederam no tempo, a dispersão gerada em etapas de maior liberdade acentuou-se mais do que era desejável, por factores imprevisíveis. As expectativas iniciais (minhas e do grupo), acerca da capacidade do próprio grupo gerir a diversidade e a flexibilidade, terá conduzido a uma abertura de caminhos que se pretendiam cruzar, mas para os quais faltou o tempo, a disponibilidade, a competência. A estruturação surgiu, neste contexto, como uma imposição não apenas externa, mas também interna ao grupo, já que era necessário conjugar as diversas "pontas" (problemáticas emergentes, dados a analisar) levantadas por cada uma e por todas as professoras envolvidas no projecto. Esta imposição foi vivida como uma dificuldade e isso foi avaliado negativamente, sobretudo em entrevistas realizadas numa fase muito próxima do processo formativo. O distanciamento temporal, facilitador de um distanciamento emocional, levou a professora C a rever a sua posição e a identificar e valorizar esta tensão entre flexibilidade e estruturação.

A professora A, apesar da referência à dispersão, parece valorizar mais, neste segundo "follow up", o desenvolvimento em espiral e a integração de elementos no relatório, nomeadamente nos mapas síntese, ao acentuar os processos de cooperação - *"as coisas começaram a funcionar melhor quando o trabalho individual contribuía para a avaliação do trabalho individual de outros elementos do grupo"*, partilha - *" para o final (...) já houve uma troca mais directa de opiniões, de experiências, por isso começou a ter*

para nós um fio condutor", e os processos de conflito sócio-cognitivo e de reflexão colaborativa - " leva a pensar mais antes de deter determinadas atitudes em relação a situações que nos surgiram, pelo conhecimento que se tem do que aconteceu aos outros e da opinião de outros colegas. Algumas opiniões são diferentes, pontos de vista, formas de entender determinada situação, perante situações semelhantes". Esta professora refere, mesmo, um certo isomorfismo entre práticas de investigação-reflexão colaborativa e práticas pedagógicas - "foi passarmos pelo mesmo que os alunos no debate". Terá sido essa reflexão cooperada que terá, segundo a professora, conduzido às mudanças, por elas valorizadas, de saberes operativos e de actividades - "o resultado foi o que nós queremos que aconteça nas nossas aulas - não são coisas fáceis mas acabamos por chegar lá - não foram os mapas em si, mas as discussões é que ficaram". Desvalorizando os produtos, considera também os mapas-síntese como uma síntese proposicional contextualizada, não passível de generalização - "é um exemplo, não é uma regra".

A professora B valoriza, neste segundo "follow up", as diversas modalidades de diferenciação ocorridas, nomeadamente a diferenciação dos contextos - *"teve lógica ser nas três (turmas). Era importante para nós fraccionar as coisas, pela especificidade dos contextos"* -, o trabalho em espiral (*"acabamos por ver que cada uma era muito diferente da outra (...) partindo da ideia de (colega) A, ia ver no caso concreto"*), a individualização de actividades como a escrita (*"para mim é importante. Ajudou-me mais, a escrever já reflecto"*) e a integração (*"não perder de vista o grupo foi importante"*). É valorizado um aspecto de integração, relativo à apresentação da investigação através de mapas-síntese, continuando a professora B a acentuar os processos de partilha, de síntese investigativa e de reflexão presentes na elaboração desses mapas - *"gerou discussão, não tanto de ter ideias divergentes mas complementares (...) para fazer quadro obrigou a ir aos conceitos, comportamentos desejáveis, dar opiniões comuns a todas. O quadro quase que resume o trabalho todo (...)"*). Estes processos tiveram repercussões na elaboração de saberes informativos analíticos e abstractos - *"obrigou-nos a objectivar, já não era o conceito que tínhamos definido antes, já foi mais completo"*. Esta síntese foi, também, facilitadora da rememoração e estimuladora de desdobramentos posteriores - *"remete para outras coisas, para procurar nos livros"*. Esta apreciação parece decorrer de uma concepção de

investigação assente em critérios de objectividade e numa atitude construtiva - *"o mapa foi a coisa mais sintética. Fazer texto não era objectivo, era vago. Como ter credibilidade, objectividade (...)"*. Diversas foram, pois, as modalidades ensaiadas, organizadas de um modo complexo, permitindo desenvolver processos como a partilha e a cooperação, mas também a reflexão individual, a testagem de acções em situações concretas, a síntese investigativa. Nestes processos conjugam-se a autonomia, a interdependência e a interindependência e os sentidos convergentes integram sentidos divergentes, num quadro de finalidades múltiplas. Estes processos constituirão os processos de mudança dominantes, segundo a análise feita do discurso desta professora.

Também relativamente aos **processos de decisão e ao papel do formador** nas interacções, as professoras A e B não referem alterações significativas ao seu discurso, ao invés da professora C que desconfirma o seu discurso anterior, nomeadamente no que respeita a possíveis efeitos bloqueadores no desenvolvimento do trabalho. A função avaliativa já não surge como prenhe - aspecto que continua a ser acentuado por A e B -, afirmando a professora C que - *"só me apercebi que proporia uma nota no fim. Sempre tive a ideia que nos ias defender"*. Deste modo, remete os problemas decorrentes do papel do formador para o desvio em relação a projectos iniciais, facto que surge pela interacção com o formador, mas também com as colegas - *"fomos com expectativas diferentes (...) as preocupações eram diferentes entre nós, (...) as perguntas eram interpretadas pela outra de modo diferente"*. Por outro lado, surge uma perspectiva mais positiva da influência da formadora-investigadora no sentido de aumentar o rigor e a sistematicidade do trabalho - *"é a organização técnica e científica, senão o trabalho era todo emotivo"*, permitindo uma clarificação dos projectos e das análises - *"as minhas perguntas são reformuladas (...) antes era um emaranhado, passa a ser mais claro"* e contrabalançando com suas características pessoais - *"para mim é um drama para conseguir organizar as coisas(...) não consigo fazer exclusão das coisas"*. Deste modo, parece existir uma mudança nas suas concepções de **investigação** e de aceitação da investigação nos processos de mudança. A professora B mantém uma avaliação crítica da orientação, referindo alguma inibição, insegurança e desorientação, associadas à sua função de avaliação. No entanto, vacila na caracterização do trabalho de orientação - *"não percebemos muito bem como fomos*

dirigidas. Talvez precisássemos de orientação mais concreta. Acho e não acho. Mas também não podia ser, porque senão o trabalho já não era nosso. Também foi um bocado dirigido. Os valores caíram de pára-quadras. Também veio de nós". A insegurança, em parte decorrente de um trabalho sistemático de análise e reflexão, surge associada a uma maior reflexividade e diferenciação de pensamento - *"dissecávamos tudo o que dizíamos e ficávamos muito baralhadas. As coisas mais sem importância tu pegavas nelas. Dissecar tudo, não sabíamos bem porquê. (...) Hoje faço."* Deste modo, terá sido conseguido o efeito pretendido (com uma orientação desafiante, questionadora, desestruturadora) que era o de abrir novos caminhos, novos entendimentos possíveis, mas também de desenvolver uma reflexividade crítica.

No que respeita à **pluralidade metodológica** utilizada e aos instrumentos específicos - diários, questionários, observações - as professoras A e C são muito críticas e afirmam não os ter voltado a usar - *"isso implica tempo e pré-disposição"*(A). A professora A concorda com o seu valor para o trabalho realizado, pela sua complementaridade e aprofundamento, mas considera, numa perspectiva de investigação cooperativa, à semelhança do que havia acontecido durante as Actividades de Integração, não haver condições no quotidiano do trabalho dos professores nas escolas, onde falha o trabalho de equipe. A professora C afirma não prever voltar a usar esses instrumentos na prossecução de um trabalho, a não ser se absolutamente necessário, justificando a sua posição pela imediatez dos processos educativos - *"nós precisamos de respostas imediatas (...) leva tanto tempo (...) chegas ao problema mas muito mais tarde"*. A professora B fornece-nos também algumas pistas para perceber esta posição das colegas, nomeadamente em relação aos diários - *"os diários não me pareceram tão importantes para elas, não tão correcto para elas como para mim. Para o espírito conciso de A devia ser difícil"*. Esta professora, valorizando a investigação pelo seu papel na detecção de situações problemáticas, destaca precisamente a elaboração dos diários, associada a processos reflexivos. Trata-se de uma actividade que já utilizava e continua a utilizar a um nível pessoal, pelo que lhe parece bastante adequada a sua adaptação a contextos profissionais. Expressa, no entanto, alguma insatisfação com a utilidade restrita ao próprio que escreve – acentuando, assim, o pólo colaborativo que durante a formação esteve presente, sendo os diários objecto de análise e

reflexão no seio do grupo - e indica não ter ainda desenvolvido um saber operativo mínimo para definir o seu objecto de escrita ("*vou escrever sobre o quê?*"). Esta apreciação é consonante com o carácter pontual e incipiente com que os diários foram trabalhados por esta professora, durante as Actividades de Integração. No seu discurso surgem indícios de durabilidade da adesão à utilização de diários profissionais, prevendo, num comprometimento com as suas convicções e necessidade de desenvolvimento, uma maior sistematicidade futura ("*tentei várias vezes e interrompi. Com a mudança de Lisboa para aqui (...) Tenho uma pasta aberta no computador para os diários (...) em termos profissionais vou fazer, preciso para gerir as trapalhadas na minha cabeça. Reflectir sobre as coisas*"). Outros elementos investigativos, como as observações e os sociométricos são desvalorizados por esta professora. Ao invés, são feitas referências a outros instrumentos ou processos investigativos, tais como o uso de questionários para avaliação do processo educativo e aprendizagem dos alunos que, acumulando uma função de intervenção pedagógica, continua a utilizar com algumas reformulações - "*na turma X fiz o questionário para avaliar o professor partindo do que fizemos no estágio, nas actividades de integração*".

No que respeita ao papel da teoria, a professora B afirma manter alguma apetência pela pesquisa teórica - "*já comecei a ler coisas. Volto sempre ao Zabala*". Há como que o recuperar das opções valorizadas no próprio relatório, já que aí a professora B terá feito um aprofundamento teórico notório. A professora A mantém-se muito reticente em relação à teoria, o que contraria a importância que lhe atribuiu no relatório - "*partindo de práticas e chegando à prática não me parece que tenha tido um peso muito significativo. Se calhar surgiu para justificarmos a nós mesmos*". Surge alguma recuperação da validade da teoria na professora C, revelando uma mudança de atitude, ao não valorizar excessivamente a teoria, como fez no início do processo, mas também não a desvalorizando, contrariamente ao que havia acontecido aquando da elaboração do relatório e da primeira entrevista de "follow up" - "*hoje não desvalorizo a teoria. Apenas não dou a importância que a priori dava. Esperava mundos e fundos e só tive mundos. O erro está nas expectativas*". Mais uma vez surgem dados que dão conta de diferenças de aproveitamento feito a partir das

experiências, embora havendo, segundo todas as professoras, contributos importantes decorrentes do trabalho das Actividades de Integração.

No entanto, os processos destacados como centrais pela professora C para algumas das mudanças ocorridas remetem, como já havia sido destacado na primeira entrevista de “follow up”, para a **acção espontânea e exploratória** (“*o que eu aprendi foi da minha experiência com eles (...) a forma de estar com eles é o primeiro passo*”), acção que foi pautada por uma grande interactividade com as situações. Destaca, ainda, os processos de cooperação - “*há coisas que me escapam e não escapam ao outro*”.

A professora A também destaca os mesmos processos referidos no primeiro “follow up”, embora dando mais ênfase, agora, aos processos de partilha (“*se calhar situações que não tinham surgido, pela troca de experiências e pelo trabalho desenvolvido pelas colegas*”) e de reflexão (“*fez pensar, levantar algumas questões*”), em detrimento dos processos de investigação e acção exploratória, que não deixam, no entanto de ser referidos.

A professora B, nesta última entrevista, também dá maior relevo ao processo colaborativo do que na primeira entrevista de “follow up”, com destaque para os processos de partilha em clima afectivo positivo, apesar de situações diversas de conflito sócio-cognitivo. Os processos de acção exploratória e de testagem de medidas para a solução de problemas, bem como a reflexividade apreciativa, na acção, sobre a acção e sobre os contextos, técnica, prática e ética, continuam evidentes no seu discurso. Estes processos são consonantes com os seus modelos de mudança e ter-se-ão registado em situações posteriores às Actividades de Integração, de interdependência com os alunos, com a escola e com os contextos locais e o sistema educativo, onde as finalidades pessoais e externas são colocadas em diálogo, por forma a resolver divergências frequentemente identificadas entre si e esses contextos.

Este é um modo construtivo e contextualizado, de se situar face aos contextos e à sua própria prática, que aceita a lentidão e permanência dos processos de mudança, o que parece favorecer, tal como aconteceu nas Actividades de Integração, **mudanças** duradouras, de tipo integrativo, cumulativo ou reconstrutivo, aglomeradas, extensivas e sistemáticas. Estas são mudanças de saberes informativos e operativos, abstractos e contextualizados, com contornos, por vezes, de conceptualização - acerca da

imprevisibilidade das situações, ausência de receitas e necessidade de adaptação às circunstâncias. São, também, mudanças de acção avaliativa, de gestão do trabalho de grupo, de relação professora-alunos e professora-colegas, acentuando-se o lado formativo e processual da avaliação, melhorando-se e criando-se novos instrumentos de avaliação, concretizando-se decisões sobre composição de grupo (que na primeira entrevista de “follow up” apenas eram esboçados enquanto saberes operativos). Verifica-se, também, um aumento de referências a tensões vividas e resolvidas de modo contextualizado. Trata-se de tensões vividas num equilíbrio instável entre distância e proximidade afectiva, entre partilha e propriedade, entre imposição e liberdade de escolha, que vão sendo resolvidas de modo integrativo - *"agora constituem-se livremente, respeito as afinidades, tento que não haja grandes disparidades, conversando, equacionando possibilidades de alterar, sem impor"*. Estas são tensões que o trabalho desenvolvido nas Actividades de Integração terá favorecido, nomeadamente no que respeita à dicotomia liberdade/imposição, já que anteriormente a professora não se questionava em relação a este aspecto - *"tinha tendência para ser eu a fazer a divisão, para os grupos serem heterogêneos"*. Este crescendo tensional parece estar relacionado com um crescendo de reflexividade e de diferenciação de pensamento, que parece reproduzir isomorficamente as tensões e a reflexividade que, segundo ela, terão caracterizado muito do que foi o processo formativo - *"dissecar tudo (...) também obriga a dar valor às pequenas coisas (...) Isso é um bocado doloroso. Torna-nos críticos connosco mesmos"*. A reflexividade crítica, apoiada em convicções valorativas acerca da necessidade de contextualização, é associada, pela professora, ao modo de condução da tutoria e à elaboração de diários - *"o diário obriga-nos a dissecar (...). Já me preocupam mais coisas que me preocupavam antes"*. A reflexividade que se desenhou ao longo de todo o estágio, teve um sentido aplicativo e técnico acentuado - *"a existência das A.I. dá a possibilidade de concretizar o que andamos a ver na teoria (...) era integradora de várias coisas. Vou partir da teoria para a prática. Mas depois, sem querer, no ano seguinte tive o estágio e de uma maneira ou de outra acabei por aplicar"*. Este sentido aplicativo ter-se-á atenuado com uma interiorização crescente desses saberes teóricos, havendo utilização duradoura destes, embora de um modo nem intencional, nem consciente, no quadro de uma reflexividade prática, presente no decorrer da acção - *"tudo parte dos*

pequenos sinais que recebemos na sala de aula. Agora é o contrário. Habituei-me a ver e aplicamos intuitivamente aquilo que ficou do estágio. A profissão é muito imprevisível. Consoante os sinais que captamos, estamos mais atentos, temos um leque de informações, aplicamos logo. Sem querer, aplicamos". Neste discurso elaborado de reflexão sobre a reflexão quase pode depreender-se a ideia da existência de uma estruturação mental da informação, organizada em esquemas, que permite reconduzir a nova informação sobre os contextos de modo a interpretá-la, a reflectir na acção e a agir, quando possível, em conformidade, mas resistindo à instalação de rotinas - *"a profissão é muito imprevisível, mas tenho um espírito mais crítico, tem de haver um processo muito regulador, não temos tempo para reflectir. Ou então temos de mecanizar, mas não quero entrar nisso".* A dimensão valorativa esteve mais presente nesta do que na primeira entrevista de "follow up", surgindo remetências espontâneas para a relação entre valores e o trabalho de grupo, quando a professora foi questionada sobre os seus valores e finalidades - *"a ideia de grupo, de se reunirem de acordo com interesses, a ideia de serem amigos (...) entre pares estão mais à vontade para pôr questões, as coisas são mais partilhadas, há mais tolerância (...)".* Ainda a propósito desta dimensão, verifica-se um discurso bastante mais diferenciado do que na primeira entrevista de "follow up", quer pela aglomeração de distintos valores, quer pela ilustração de situações concretas onde se verifica a ocorrência de soluções contextualizadas. Distinguem-se, ainda, mudanças duradouras a nível dos saberes operativos e da acção, dirigida intencionalmente para o desenvolvimento desta dimensão (*"na prática aprendi a intervir nessa área, continuei-me a preocupar e a agir nessa área"*), apoiadas em mudanças de saberes informativos sobre os conceitos (*"sabia que era possível que os alunos aprendessem a socializar-se. Agora que isso fosse analisável, objecto de estudo (...) conceito de valores, a partir daí foi mais fácil"*), o que abre, assim, perspectivas de investigação nesta área.

Para a professora C, as mudanças, revelaram-se mais abrangentes do que na primeira entrevista, ao acentuar um aumento de conhecimento sobre os alunos, conhecimento que é específico mas que apoia generalizações a alunos do mesmo nível etário, bem como um acentuar da convicção acerca do valor do trabalho de grupo, do diálogo, da relação e do respeito. No entanto, refere o carácter apenas complementar do trabalho de grupo - *"é*

mais normal o trabalho individual, tem a ver com a importância que dou ao projecto individual (...) no 8º ano não há trabalho lúdico/de grupo. Nos 7º fizeram trabalho em grupo". No que respeita à formação a nível dos valores considera ter, como professora, um papel relativamente modesto, dado que os valores explorados - responsabilidade, cooperação e autonomia - não são desenvolvidos apenas no âmbito de uma disciplina, ou sequer apenas no âmbito da escola. No entanto, não se demite de trabalhar a esse nível, privilegiando o trabalho no campo da relação, aproveitando as situações quotidianas da classe, trabalhando os afectos, os conflitos, as emoções, usando a auto-análise, o reforço, o diálogo e valorizando as situações reais e o trabalho de construção do aluno - *"não voltei a gravar conversa. Mas faço no meu quotidiano, em que os faço analisar e depois valorizo (...) só somos responsáveis por quem gostamos. Quando digo que gosto deles falo sobre isso."* Isto sem que pareça ter havido grande evolução na sua acção a este nível. São assinaladas, como relevantes, mudanças do foro emocional, tais como uma maior desconstracção, mas também maior auto-controle - *"sou menos emocional, menos intempestiva. Cada vez tenho mais cuidado na interacção com a situação. Não quero errar"*. Associadas a estas disposições e competências emocionais, refere uma maior reflexividade na acção, mais do que numa linha antecipatória - *"não perco muito tempo a pensar nisto, quando os problemas surgem penso neles"* - referindo, ainda, mudanças de práticas e saberes operativos, no sentido da autonomização dos alunos e da intervenção contextualizada - *"se é difícil perceber um, mais difícil é perceber 5. Assim deixo que eles resolvam"; "por norma têm que se organizar"; "há um resolver situação a situação, de maneiras diferentes"; "não há fórmulas"*. Estas disposições generalizadas - suportadas pela metáfora da naturalidade - *"faço natural"* - poderão ter sido acentuadas pelas actividades de integração - onde se valorizou essa mesma acção exploratória -, embora isso não fique claro a partir do discurso da professora. Estas disposições existem muito para além dos campos trabalhados nesse projecto apontando, assim, para hipotéticos processos de extensibilidade das mudanças. De notar o sentido inverso da professora B, onde parece ter-se acentuado o lado tensional da sua acção. Trata-se de duas reacções emocionais distintas face a um mesmo caminho de contextualização. No entanto, subjacente ao discurso de ambas, surge a ideia de um maior sentido de responsabilidade e controle das emoções ou,

pelo menos, de controle da sua manifestação, pela preocupação maior com os interlocutores. Estes são aspectos, mais uma vez, indiciadores de uma prática mais reflexiva.

Para a professora A, destacam-se mudanças de saberes operativos e saberes sobre os contextos - “ *quanto mais pequenos são mais dificuldade têm em analisar e propor determinadas soluções*”. Acentua-se aqui, ainda mais, a ideia de evolução da reflexividade na acção e prévia à acção - “ *fiquei mais alerta para determinadas situações*” e uma atitude favorável a essa reflexividade - “ *alertar-me para a necessidade de reflectir mais em relação à minha pratica.(...) Com mais antecedência estou mais atenta*”. Tudo isto parece acontecer num quadro de pensamento contextualizado - “ *estávamos à espera quase de receitas*”; “ *depende do tipo de trabalho (...) não pode ser usado sistematicamente*”. É interessante verificar que estas disposições para a contextualização, para a não mecanização, para a reflexão na acção, são comuns a todas as professoras, sendo tais factos associados directa ou indirectamente às Actividades de Integração, a um design investigativo segundo o qual se trabalhou em três contextos diferentes, onde houve oportunidade de cooperar na análise e reflexão acerca dos diferentes modos de equacionar os mesmos problemas. A professora A acentua, ainda, a durabilidade de valores, de atitudes favoráveis e de práticas facilitadoras do desenvolvimento ao nível dos valores - “ *ficou pregnant em mim*”. Mudanças que parecem ter tido repercussões na própria reflexividade - “ *essa análise e essas reflexões têm a ver com esses valores*”. Relativamente ao trabalho de grupo, ao invés, retrocede nas suas práticas, embora não em termos de adesão - “ *é importante, porque faz com que se estabeleça uma relação diferente*” –, devendo-se esse retrocesso a condicionalismos de ordem pessoal (doença) (“ *devido à minha situação de saúde, requer que haja tempo para se desenvolver*”), e situacional (“ *é uma turma relativamente pequena o que possibilita trabalhar com o grupo/turma quase como se fosse um pequeno grupo*”). Como uma das principais aprendizagens destacadas a este nível, relaciona o trabalho de grupo com os valores, a co-gestão de regras e a co-avaliação, pela partilha com os alunos da responsabilidade da definição de situações educativas - “ *eles próprios estabeleceram esses critérios e participaram na elaboração das regras de trabalho de grupo. Isso acho que é muito válido e se houver condições penso incrementar (...) o facto de sentirem que lhes é dada mais alguma responsabilidade, que vão funcionar segundo regras que eles próprios*

estabelecem era muito gratificante no desenvolvimento do projecto e estabeleceu uma relação diferente. Estão a funcionar da forma que decidiram".

Este conjunto de depoimentos das três professoras permite reflectir sobre a questão base deste capítulo: o lugar do indivíduo no colectivo. Dar voz a cada professor dentro de um contexto de projecto de grupo, tal como aconteceu neste caso, faz ressaltar um processo formativo que respeita e responde às perguntas, problemas e interesses reais dos professores, facilitando um comprometimento destes com o processo e permitindo-lhes testar as suas hipóteses de acção, bem como uma reflexão contextualizada, uma construção de saberes pessoais (embora provisórios) e uma grande margem de autonomia. Por muito doloroso e dispersante que tenha sido este processo e este confronto de cada indivíduo consigo próprio e com os seus contextos, por muito difícil e desresponsabilizadora que tenha sido a negociação de projectos, o confronto de experiências e a elaboração de uma síntese comum, nenhuma das professoras deixou de lhe reconhecer virtualidades importantes. Sobretudo porque estes dois pólos do processo (individual e colectivo) se entrosaram e se alimentaram mutuamente, de um modo complexo. O encadear de problematizações, concretizações e avaliações facilitou o desenvolver de um saber contextualizado, de um pensamento diferenciado e integrador, de uma prática reflexiva e de uma reflexividade prática. Uma reflexividade que não descuroou, no entanto, o lado técnico-teórico e o desenvolvimento da dimensão ética, eleita como uma das problemáticas centrais do projecto destas professoras.

5. Síntese Final

- A diferenciação – uma gestão de tensões entre o polo colectivo e o individual

Neste caso de formação desenvolveu-se uma grande diversidade de modalidades de diferenciação, como forma de lidar com a tensão entre os sentidos colectivo-individual, dois polos entre os quais se foi sempre balanceando, quer porque as modalidades primeiramente esboçadas não pareciam satisfatórias, quer porque era importante fazê-las coexistir, dado constituírem dispositivos que enquadravam diversas actividades e se adaptavam a distintas necessidades. Em consonância, os dados indicam haver uma associação entre esta abertura de modalidades de diferenciação e o desenvolvimento de processos de reflexão criativos,

para a construção de novos caminhos de acção – caminhos de acção investigativa, formativa e pedagógica, entrosados de modo recursivo em processos de investigação-formação e investigação-acção.

A diferenciação pedagógica – constituindo-se em diversas modalidades de gestão da tensão entre o polo individual e colectivo – desencadeia ou articula-se com a gestão de outras tensões que a ela se associam. Entre estas, destaca-se um conjunto de tensões onde o polo da flexibilidade-liberdade conflitua com a globalização-generalização, por um lado, e com a estruturação, por outro lado. Grosso modo, as formas diferenciadas de individualização associam-se a formas de flexibilidade. No caso concreto, em que havia um projecto comum, a diferenciação do trabalho nos contextos particulares de cada uma das professoras proporcionou a abertura de espaços de autonomia, que permitiam a cada professor ser autor em contextos mais amplos de co-autoria, comprometendo-se com um projecto de grupo para o qual confluía o seu projecto individual. Deste modo, as diferenças de cada um eram respeitadas, num contexto de partilha e solidariedade, mas também num contexto de liberdade. A tendência para o trabalho colectivo associou-se, por outro lado, à preocupação de encontrar saberes que extravasassem os contextos particulares e pudessem ser transferidos para novas situações. Pode surgir, ainda, para estabelecer uma maior estruturação, concentrando esforços, contrariando os sentidos de dispersão que os caminhos de individualização despoletam.

A conjugação destas duas tendências permitiria, em abstracto, conciliar as vantagens de ambos os pólos. Mas também pode desencadear os problemas próprios de cada um, pelo que se trata sempre de uma tensão tateante, onde cada modalidade de trabalho diferenciado, que se situe entre os dois pólos, constitui uma forma de superação de dificuldades, mas é também o germe de novas dificuldades com que é preciso lidar, por vezes através de outras modalidades, que a partir daí se geram.

A diversidade de processos de diferenciação, uns mais simples e outros mais complexos (sendo os mais complexos aqueles onde unidade e diversidade, colectivo e individual se geram recursivamente), permite melhor conciliar as vantagens de processos de colaboração e individualização, ao mesmo tempo que vai ao encontro dos diferentes professores envolvidos. Tal favorece a manifestação e desenvolvimento da sua

individualidade, com o apoio de terceiros, manifestando-se e desenvolvendo-se em cada um as marcas do todo (grupo de formação) do qual fizeram parte, em certo momento.

No entanto, os processos de diferenciação não têm valor de mudança em si próprios e só por si, dependendo esta dos processos formativos e das suas concretizações, mas também dos sujeitos em formação e das suas características pessoais. De facto, diferentes professores parecem aproveitar de modos distintos a formação dando relevo a diferentes problemáticas, o que parece estar associado às suas histórias de vida, aos diversos processos de diferenciação que aí tiveram relevo e às suas concepções de mudança e de investigação. É nesta base que apreciam os dispositivos de formação, nomeadamente os dispositivos de investigação e de diferenciação, valorizando ou desvalorizando as suas distintas modalidades. Nas segundas entrevistas de "follow up", verifica-se uma evolução das perspectivas das professoras, mostrando-se mais favoráveis a modalidades mais complexas de diferenciação, tais como a cooperação (A e C) e a integração (A), modalidades essas favorecedoras de reflexão cooperada, de partilha e de conflito sócio-cognitivo. Em sentido inverso, mas coexistindo com este, no segundo "follow up" verifica-se, por parte da professora B, uma maior valorização de processos de individualização e autonomia, como a diferenciação de contextos e de escrita. Embora sem desvalorizar os processos de integração e interdependência que já assinalava no primeiro "follow up", nos quais, também ela, destaca os processos de partilha em clima afectivo positivo, a cooperação e os processos de conflito sócio-cognitivo.

O tratamento dos dados aponta, ainda, para a associação de modos mais complexos de diferenciação - integrados, de interdependência e de cooperação - com mudanças mais complexas. Assim, as modalidades de individualização em contextos diversos e de interdependência entre as professoras (na resolução de problemas e na experimentação de acções exploratórias e de testagem) parecem relacionar-se com o desenvolvimento de práticas reflexivas, de concepções pedagógicas reflexivas e de formas de pensamento mais contextualizado, traduzidas quer em saberes declarativos conceptualizadores da importância da contextualização de saberes e acções e da sua transferibilidade limitada, quer numa interdependência com os contextos da acção, quer ainda na reflexão em acção e numa não cristalização em rotinas. Isto parece confirmar a ideia de que os dispositivos e contextos que

se organizam no sentido de construir a unidade, ao mesmo tempo que contêm e se alimentam do diverso, favorecem o desenvolvimento da individualidade (ao invés da estandardização), o desenvolvimento da consciência dessa singularidade individual (sua e dos outros) e a sua aceitação e defesa. Esta dialógica entre unidade e diversidade favorece o desenvolvimento da aceitação e do comprometimento com valores de aceitação do diferente, do único, do local, pela aceitação de si próprio e dos outros, pela contextualização do pensamento e pela reflexividade das práticas.

Por outro lado, associam-se muitas vezes estas formas de diferenciação a processos de conflito, que tanto podem ter a função de destruição como de construção, dependendo da forma como se organizam, dos fenómenos adjacentes que desencadeiam, do próprio objecto que é fonte de divisão. Em processos de integração e interdependência, o conflito pode ganhar contornos de uma construção colectiva, pela via sócio-cognitiva. Os contributos diferenciados podem ser o cerne do próprio conflito, mas também de integração de perspectivas, garantia de rigor e de objectividade, fonte de mudança.

Por outro lado, em processos de diferenciação de projectos e de abertura a concretizações individualizadas, o conflito relacional pode ser atenuado porque cada um sabe que tem um lugar específico e uma voz que é ouvida, cada um tem protegido o seu território e a sua autonomia em relação aos restantes (ex: professora C). Havendo, à partida, uma aceitação da diferença poderá haver uma abertura a novas diferenças, desde que aproveitadas no sentido da partilha e da construção conjuntas (perspectiva da professora B) e não como uma mera justaposição de ideias distintas.

Por isso é tão importante este jogo duplo que ao mesmo tempo aproxima e afasta, agrega e desagrega, suporta e desafia. Um jogo onde a ruptura, que o emancipa e autonomiza, é, ela própria, suportada pela continuidade – a continuidade do indivíduo consigo próprio, a continuidade do indivíduo dentro de um colectivo, enraizado, ainda, nos seus contextos de acção e na sua história individual.

- Entre a estruturação e a flexibilidade

A tensão identificada entre um movimento de estruturação e um movimento para a flexibilidade foi vivenciada emocionalmente pelas professoras de forma negativa, embora

uma pareça desvalorizar mais a flexibilidade, enquanto outras fazem referências mais negativas à estruturação. As associações com a mudança, decorrentes das formas geradas por esta tensão, apontam, no entanto, para o valor da flexibilidade, que parece ter desempenhado um papel mais positivo que negativo, nomeadamente no que respeita à ruptura com esquemas prévios, bem como à reflexividade gerada por uma liderança de questionamento e desafio que, deste modo, abria as alternativas de conceptualização e de acção, ao mesmo tempo que dificultava a estabilização do projecto.

O facto de haver um maior distanciamento temporal em relação a todo o processo, terá permitido, num segundo "follow up", que algumas das reacções emocionais negativas, presentes num primeiro "follow up", fossem atenuadas, sobretudo por parte da professora que tinha reagido mais negativamente à estruturação e à concentração, pois passa a considerá-la como contraponto à própria flexibilidade, dada a importância desta para que não se perdesse o próprio comprometimento com todo o seu projecto (A e C). Assim, a tensão estruturação/flexibilidade é entendida como uma dinâmica dialógica e recursiva, uma dinâmica complexa, geradora de complexidades.

A flexibilidade, no entanto, ao abrir a possibilidade de novos e diversos caminhos pode gerar dispersões de difícil gestão, sendo necessário tempo, para lhes contrapor um movimento de concentração. Em dispositivos de formação onde o tempo é mais restrito, como o foi neste caso, parece ser importante encontrar formas de maior controle e estruturação que limitem essa dispersão sem, no entanto, bloquear a flexibilidade necessária ao comprometimento e à complexidade de processos e de mudanças. Tal significa que esta tensão deverá ser gerida em contenção, a um mesmo tempo e durante todo o processo. A 'decalage' temporal a que se assistiu, entre um tempo de maior flexibilidade e um tempo de maior estruturação (que não obviou, no entanto, que desde o início se procurasse a estruturação nem que, no fim do processo, a flexibilidade estivesse ausente) foi geradora de dificuldades que poderiam ter sido parcialmente atenuadas. Mas, mais uma vez, as dificuldades proporcionaram novas aberturas ou mesmo rupturas, a desordem favoreceu novas ordens, a interdependência das auto-direcções levou à transformação de cada um, inscrevendo-se a flexibilidade de um caminho conjunto, nos caminhos individuais que

durante o processo a produziram – uma flexibilidade que depois do processo formativo parece ter-se continuado a reproduzir, inscrita hologramaticamente em cada indivíduo.

- Investigação e acção – para uma confluência de processos

As professoras envolvidas neste caso valorizaram a investigação feita em moldes de investigação-acção, onde a própria acção exploratória e de testagem desempenhou funções investigativas, nomeadamente quando associadas a processos colaborativos e de reflexão.

Por outro lado, há diferenças entre as professoras relativamente ao valor atribuído a metodologias de investigação – aquelas que servem mais indirectamente a própria acção, não se integrando nesta -, embora de um modo geral as desvalorizem, considerando-as menos relevantes para a mudança (nomeadamente pelas professoras A e C). Os instrumentos específicos de investigação não voltaram a ser utilizados pelas professoras A e C, uma vez que os consideravam elementos artificiais que se afastam das condições de imediaticidade do quotidiano do trabalho docente. Apenas os instrumentos já usados antes da formação – diários, pela professora B -, ou que acumulam funções de acção educativa – exemplo de questionários de auto-avaliação – parecem ter viabilidade de transferência para os contextos profissionais, quando deixa de haver o suporte da formação.

A artificialidade, a sistematicidade, a mediação da acção pelo discurso e o tempo exigido, são traços de todo o processo investigativo, particularmente criticados pela professora C. Mas também neste aspecto ela fez evoluir a sua avaliação, ao aceitar a investigação, valorizando-a por corresponder a um processo de sistematicidade, de clareza e de distanciamento emocional. Parece ter sido esta professora a mais sensível à dissociação que existe, até certo ponto, entre as lógicas de investigação e de acção. A investigação favoreceu, no entanto, uma atitude de distanciamento em relação a si própria e em relação à acção, gerando incertezas e abertura à mudança, ao mesmo tempo que um maior auto-controle emocional. Assim sendo, este caso não põe em causa a investigação como processo de mudança, mas leva a equacionar o papel transformador de modalidades de pesquisa onde as tensões entre investigação e acção, entre análise e metáfora, entre ciência e arte se possam aprofundar, no sentido de estabelecerem entre si relações de recursividade (orientando-se, assim, no sentido de uma maior complexidade). É disso exemplo o

prolongamento, para além do tempo da formação, de processos exploratórios e de testagem - onde as lógicas da acção e da investigação se integram, se registam interdependências com os contextos específicos e gerais e se integram finalidades pessoais e externas, num quadro de uma prática reflexiva. Isto não significa que um processo de formação pela investigação-acção suspenda a utilização de instrumentos de investigação mais distantes da acção, na medida em que também estes mobilizam processos de mudança importantes (tais como a reflexão, o confronto sócio-cognitivo e a partilha) e têm importantes repercussões em termos de mudança dos professores, que interessa promover. Significa, tão só, que se deverão conjugar estes com outros processos, onde acção e investigação são funções que se integram, processos onde o holismo da acção se possa manifestar e dialogar com processos mais analíticos e fragmentários, de modo a que se estruturam em práticas mais reflexivas e mais complexas (onde se desenvolve uma consciência mais alargada, pela consideração interdependente de uma maior diversidade de situações). Deste modo, a dialogicidade e a reflexividade parecem ser alguns dos principais critérios de credibilidade de dispositivos de investigação-acção. Os depoimentos da professora C chamam a atenção, ainda, para a importância de concentrar o trabalho investigativo, dado o tempo escasso da formação, por forma a superar problemas de falta de experiência, de formação prévia e de competência no desenvolvimento de procedimentos investigativos.

A dimensão colaborativa da investigação, mobilizada e valorizada, por exemplo, a propósito da elaboração dos componentes integradas do relatório – mapas-síntese – e da discussão dos diários individuais, também se terá perdido ao “desfazer-se” o grupo de formação. Este é um outro dos limites de um processo formativo que se situa fora dos contextos escolares e reúne, num grupo, indivíduos que apenas aí funcionam como um colectivo. O não prolongamento da colaboração também dificulta a permanência de algumas das práticas investigativas. Caso a colaboração no seio de equipas de professores, dentro dos contextos escolares, fosse uma realidade, esta acção investigativa poderia deixar de ser um artifício e passar a constituir um elemento de uma acção educativa mais ampla (não isolada mas colaborativa), pelo que as lógicas da investigação e da acção se entrosariam de novo, dando sentido a dispositivos investigativos que, de outro modo, parecem ser acessórios.

- Mudança – entre a continuidade e a ruptura

O caso da professora C é particularmente interessante no que respeita ao estudo da mudança por ser, de entre as três professoras, a que mais se revelou reticente em relação ao processo e a única que não identifica mudanças significativas, pois considera que as mudanças operadas, nomeadamente ao nível da acção, decorrem de um modo pessoal já existente, de interacção com as situações, associados a valores de respeito, diálogo e liberdade, a concepções pedagógicas abertas e reflexivas e à metáfora do “natural”. Identifico, aqui, algumas características de um pensamento pós-formal designado de “*consciência conectada*” (Kincheloe, 1993), baseado na relação, na empatia, na ligação entre lógica e emoção, e caracterizado pela sua não linearidade, holismo, hologramatismo e contextualização.

Algumas mudanças de referenciais informativos, operativos e valorativos, assentes em conceptualizações de valores e na contextualização, correspondem mais a uma acentuação de convicções do que ao desenvolvimento de novos saberes. Deste modo, as mudanças não têm qualquer sentido de ruptura mas apenas um sentido de continuidade. No entanto, esta professora faz referência a efeitos de ordem sócio-emocional tais como maior auto-controle, sentido de responsabilidade e desconstracção e mudanças de reflexão na acção, o que aponta para a expansão dessa possível “*consciência conectada*”. A inquietação e a abertura à mudança, decorrentes da investigação, referidas nas primeiras entrevistas de “follow up”, poderão ter sido transformadas nesses efeitos sócio-emocionais e reflexivos, pelo que terão tido influência no desenvolvimento da professora enquanto profissional.

Para a aparente menor eficácia da formação na mudança desta professora identificaram-se possíveis factores, agregados à volta das problemáticas aqui aprofundadas – a diferenciação, a estruturação e a investigação. Oscilando entre uma valorização dos pólos colectivo e individual, parece lidar mal com as situações mais complexas de interacção entre estes dois pólos, onde o colectivo pode e parece ter suplantado interesses e projectos pessoais e onde o individualizado pode e parece ter impedido a construção de saberes generalizáveis. Também a gestão da tensão entre estruturação e flexibilidade é criticada,

considerando como particularmente negativo o polo da estruturação. Baseada na metáfora da “naturalidade”, aprecia os processos formativos e investigativos, sempre que estes se aproximam dos traços caracterizadores dos processos de intervenção pedagógica. É neste sentido que aceita a imprevisibilidade dos processos formativos e rejeita os processos de investigação instrumentalizados, considerando-os fragmentários e artificiais, o que poderá significar uma necessidade de aprofundar uma compreensão, não analítica e racional (que seria própria de um professor competente), mas uma compreensão holística e intuitiva e tendendo, assim, para o seu desenvolvimento enquanto um professor perito (Dreyfus e Elliott, citados por Day, 1999). A flexibilidade, abrindo a possibilidade de individualização, a autonomia do grupo e a interdependência com os contextos de intervenção, favoreceram as práticas pedagógicas de estruturação interactiva e de reflexão na acção que tanto eram valorizadas. Ao mesmo tempo, essa flexibilidade acentuou as convicções em relação a saberes e valores que já existiam e apoiou o aprofundamento de um pensamento mais contextualizado, o que poderá significar que favoreceu o desenvolvimento (que nunca termina ao longo da vida) de um caminho que já se vinha fazendo, dentro de um quadro que alguns autores chamam de ‘professor perito’ (Elliott, 1993, citado por Day, 1999). A continuidade das mudanças parece ser, assim, a continuidade da abertura à mudança - pela reflexão na acção e pela inquietação que o processo formativo terá acentuado - e desenvolvimento de si própria enquanto pessoa e profissional. A formação-investigação terá servido, quando muito, para acelerar esse processo de desenvolvimento. A questão que fica é se será possível esperar algo de diferente de um processo de investigação pela acção, quando o professor é já alguém que se perspectiva na sua acção desse modo reflexivo, contextualizado e interactivo. Só uma formação que rompesse de algum modo com essa mesma acção e concepções subjacentes, ao mesmo tempo que servisse como um apoio e campo de maior segurança para tomar maiores riscos, poderia, talvez, permitir que fossem mais significativas as mudanças assinaladas. Mas quis o grupo que o projecto não proporcionasse essa ruptura, decidindo aprofundar a compreensão do que já se fazia para lidar com os problemas do quotidiano, e decidindo concentrar-se no desenvolvimento da dimensão ética dos seus alunos (nomeadamente através do trabalho de grupo) e das suas

práticas. Essa limitação do grupo ao desenvolvimento de um projecto individual poderá ter sido particularmente relevante neste caso, no cerceamento de maiores rupturas.

Os casos das professoras A e B destacam-se, por outro lado, por serem aqueles onde as mudanças surgiram como significativas, embora organizadas à volta de problemáticas distintas. Ambas as professoras valorizam os processos complexos de diferenciação e associam-nos à mudança. A professora B assinala, também, a importância de processos individuais, nomeadamente de escrita, pelo que a diversidade de todos os processos de diferenciação poderá ter sido tão ou mais relevante quanto a complexidade de cada processo. Para a professora B parece, ainda, ser fundamental o papel do conflito sócio-cognitivo interpessoal e do conflito interno – as tensões e dilemas que terão sido despoletados com as Actividades de Integração, bem como os confrontos com os colegas e com a formadora terão sido fundamentais para o desenvolvimento da reflexividade das práticas, da diferenciação, da integração, da estruturação e da contextualização de pensamento. Este pode ser um outro percurso, pelo qual o professor se desenvolve como perito, sendo estas características semelhantes às identificadas como tal por Sternberg e Horvath (1995, citados por Day, 1999), embora diferentes das da colega C. Os processos de acção exploratória e de testagem, associados a processos de reflexão, terão permanecido, constituindo importantes processos de mudança que ainda se continuariam a desenvolver. A própria adesão a alguns processos metodológicos de investigação, nomeadamente aqueles onde os processos metafóricos e holísticos se conjugam claramente em processos reflexivos (diários: elaboração/reflexão/análise e mapas-síntese: análise/reflexão/estruturação) e o grande comprometimento com o tema do trabalho de grupo terão contribuído, pela sua associação, para este desenvolvimento.

A professora A destaca os processos de colaboração (partilha, cooperação, conflito sócio-cognitivo), reflexão, acção e investigação o que, em si, não faria prever o desenvolvimento de um aglomerado de mudanças à volta das questões dos valores participativos. Isto acentua o carácter imprevisível das mudanças e ilustra como estas podem evoluir numa escalada de mudanças que se associam mutuamente. Trata-se de uma escalada de dimensões imprevisíveis, embora o sentido fosse até certo ponto previsível, na medida em que as mudanças se orientaram em torno das auto-direcções com que o próprio se auto-

organizava. Esta escalada decorreu, também, da interacção entre as auto-direcções e outras direcções externas, de sentidos ora convergentes, ora divergentes.

Os segundos "follow ups" são, no entanto, esclarecedores do papel central da colaboração, da interdependência, da integração. Destacam-se, aqui, fenómenos como o isomorfismo entre a formação e a intervenção pedagógica (exemplo: processos participativos para clarificação de valores), onde a formação surge como simulacro de experiências, pela interdependência em espiral, sendo possível considerar a experiência dos colegas para reflectir antecipadamente e durante a sua própria acção. Estes fenómenos apontam para o papel da formação na busca que cada um pode fazer da sua própria autenticidade, onde o grupo assegura a continuidade dentro do qual é possível correr os riscos para abrir novos caminhos até então não explorados, desafiando os seus próprios e testando na acção apenas aqueles que são considerados pertinentes para si e para os seus contextos particulares. Estes são processos também assinalados pela professora B, nomeadamente quando refere o equacionar de problemas semelhantes em diferentes contextos e de diferentes modos. Também para esta professora parece ter sido importante o isomorfismo entre a formação e o ensino, quando acentua o clima tensional e reflexivo vivido durante o processo formativo, desencadeado, em parte, pelas interacções com os colegas e com a formadora, o que contribuiu para o desenvolvimento de um modo tensional e reflexivo de se situar na profissão. Deste modo ambas as professoras acentuam a dimensão da construção de percursos comuns, de acordo com o princípio hologramático da complexidade, segundo o qual o colectivo se inscreve no individual, conferindo direcção e sentido às mudanças.

Penso ser importante realçar, ainda, que em ambos os casos se terão gerado mudanças em profundidade, em torno de pontos críticos, núcleos nodais de mudança e de reflexão, geradores de novas ordens de retorno difícil. Estes núcleos, que designei por ideias nucleares, são agregadores de elementos holísticos e analíticos, episódicos e declarativos, o que terá favorecido o desenvolvimento de teorias pessoais consistentes e congruentes com a acção. Estas mudanças ter-se-ão operado num quadro onde se assegura alguma continuidade, sendo esta a garantia de que a outros níveis se possam operar rupturas, sem pôr em perigo a individualidade. Estas são continuidades que se reproduzem mas que

contém em si os germes de novas mudanças, onde a reflexividade e a contextualização impedem a cristalização das teorias. Comparando, mais uma vez, as mudanças das três professoras e perspectivando uma possível mudança de teorias e modelos, poder-se-á hipotetizar que na professora C se favoreceu o aprofundamento, em continuidade, de um modelo interactivo e reflexivo; na professora B, as mudanças mais profundas confluem no sentido de uma acção mais reflexiva em diferentes campos de intervenção, com destaque, no entanto, para o trabalho com os alunos enquanto grupo e com grupos de alunos; as mudanças na professora A são, também elas, profundas, mas mais circunscritas aos conteúdos éticos, pelo que aí é mais visível a mudança de uma teoria ética pessoal.

- A dimensão ética – isomorfismos entre formação e processo de ensino-aprendizagem

A dimensão ética foi trabalhada neste grupo, não com um sentido de prescrever alguma orientação prévia ou de usar uma perspectiva crítica particular, mas com um sentido de pesquisa e de desenvolvimento das teorias pessoais das professoras. Partiu-se das suas orientações éticas para operacionalizar os valores de responsabilidade e cooperação, através de processos de dinâmica de grupo,

A reflexão colaborativa (não só ética e apreciativa, mas também compreensiva e prática, sobre a acção e em acção, centrada nas estratégias e seus resultados em contextos específicos), associada à própria acção exploratória e de testagem inserida em processos de investigação-acção, constituíram os principais mecanismos de desenvolvimento desta dimensão. Este desenvolvimento, no entanto, organizou-se de modos muito diferentes nas três professoras.

Não se tratou de uma diferenciação de novos valores mas mais do aprofundamento dos que já existiam, sendo esta dimensão ética garantia de continuidade para outras mudanças. As rupturas surgem sobretudo ao nível dos saberes operativos e da acção (A,B), mas também ao nível da reflexividade ética (A).

No caso da professora B a componente valorativa da problemática focada de 'educação e valores' é menos acentuada do que a componente de trabalho de grupo, onde, aí sim, se acentua um aglomerado de processos de mudança e de mudanças, às quais se associavam mudanças valorativas no sentido de um maior comprometimento e tolerância,

geradas por (e geradoras de) reconceptualizações de problemas e de contextualizações nos modos de com eles lidar.

Também a professora C desvaloriza o desenvolvimento desta dimensão ética, embora considere que o processo permitiu dar continuidade ao seu comprometimento com os valores de liberdade, respeito e diálogo, em práticas de gestão aberta, interactiva e reflexiva.

É a professora A quem mais acentua o desenvolvimento da dimensão ética, sendo, aqui, central o valor da participação, em relação ao qual desenvolve novas conceptualizações e maiores comprometimentos, associando-se este valor a um aglomerado de mudanças de saberes operativos, de valorações, de práticas de planificação e avaliação participada e de reflexividade ética.

Os diferentes impactos desta dimensão nas três professoras leva-me a questionar o caminho privilegiado. Por um lado, verifica-se que não se desenharam rupturas pelas quais os próprios valores fossem postos em causa. Também não houve um aprofundamento directo de crítica às estruturas sociais e contextos mais amplos. O trabalho de formação em grupo inscreveu-se numa ética da existência e da responsabilidade, assente num modelo educativo de emancipação libertadora (Askew e Carnell, 1998), num modelo formativo da indagação (Zeichner, 1993), centrado nos processos de ensino-aprendizagem (Tom, 1985, citado por Marcelo Garcia, 1995), visando o desenvolvimento de um profissional reflexivo (Contreras, 1997), através de formas participadas de investigação-formação e de investigação-acção prática, mais do que emancipatória (Carr e Kemmis, 1986). Os valores eram trabalhados em grupo de formação, mas também nos próprios contextos de acção, sendo aí reequacionados com os alunos.

A dimensão ética era trabalhada nos seus contextos específicos, através de formas participadas de ensino-aprendizagem (pela acção, mas também mobilizando formas intelectuais de compreensão, conhecimento e reflexão), onde os próprios alunos questionavam estas dimensões éticas (pelo que os próprios conteúdos mobilizavam essas dimensões). Em ambos os planos (de formação e de intervenção dos professores nos seus contextos) desenvolveu-se um trabalho de problematização contextualizado e local, em detrimento de uma intervenção programática, prescritiva e técnica.

É interessante verificar que este isomorfismo entre processos formativos e processos de ensino-aprendizagem é particularmente evidente para a professora que mais terá desenvolvido esta dimensão ética, o que poderá significar que este isomorfismo é um processo ao qual se deverá dar continuidade, tornando-se mais explícito e consciente para os próprios professores, por forma a facilitar o desenvolvimento de uma teoria pessoal, ao invés de uma reprodução acrítica da formação.

Também não é possível esperar que todos os professores sejam ‘tocados’ de igual modo e nas mesmas dimensões. A própria diferenciação dos processos formativos constitui a assunção do respeito pelas diferenças entre os professores, aceitando a diversidade de posições ideológicas e de projectos individuais dos mesmos, considerando o conhecimento como problemático e parcial e permitindo a sua expressão e confronto, num quadro de formação-investigação, ele próprio pretensamente democrático.

Deste modo, e para se ser coerente com estes princípios e estes processos, necessário é que se aceitem, também, as diferenças dos seus resultados, sendo importante, isso sim, procurar compreender os factores que lhe estão subjacentes.

6. Uma reflexão final

As situações de diferenciação não são, por si, garantia de bem estar e de mudanças positivas. São complexas as relações que se estabelecem entre estes processos e seus produtos, pelo que se torna necessário entender com mais profundidade as situações concretas. Um dos principais problemas surge precisamente quando os projectos colectivos se constituem nas margens dos projectos de cada indivíduo. Este desvio poderá, assim, acentuar-se, à medida que se avança, pela confluência de outras decisões que operacionalizam um cada vez maior distanciamento das expectativas iniciais (ex: professor C das Actividades de Integração). Trata-se de uma cisão ao nível produtivo que opõe os colegas numa fase inicial e que nunca mais se recupera. Trata-se de uma decisão irreversível que gera mal-estar e constitui um constrangimento ao envolvimento nas situações, dificultando a emergência de mudanças consideradas significativas pelos sujeitos.

Por outro lado, a possibilidade de testar hipóteses e analisar efeitos em contextos diferenciados poderá alargar a perspectiva que cada um tem à partida, ao mesmo tempo que abre caminho ao confronto de diferentes modos de pensar e de agir.

À partida, não é fácil entender e prever em que medida uma situação de cooperação, com abertura à diferenciação de projectos e de problemáticas, redundará num somatório de esforços que dispersam energias e desagregam os próprios caminhos individuais, ou num reforço de problemáticas comuns, que uns aprofundarão mais do que outros, mas de que todos beneficiarão significativamente. Para isso, é importante que se estabeleçam processos de investigação-acção, que acompanhem e regulem as decisões que se vão tomando, embora isto impeça que se entre em caminhos de difícil retrocesso. Uma estruturação interactiva, com reformulações sucessivas, pode ter repercussões perversas e não é garantia de uma regulação adequada, podendo, ao invés, operar no sentido de uma excessiva mutabilidade de projectos e processos e consequente insegurança individual. A desestruturação é um processo que importa inverter numa posterior reconstrução, sob pena de se bloquear o processo de mudança.

A irreversibilidade das decisões é uma outra questão que importa equacionar, bem como a complexidade das avaliações em relação a este aspecto, complexidade que leva diferentes intervenientes a fazerem distintos juízos e um mesmo interveniente a assinalar, em simultâneo, vertentes complementares, divergentes e mesmo contraditórias. Estes juízos vão também evoluindo ao longo do processo, pelo que não há garantia de que uma satisfação não degenere numa insatisfação irrecuperável, ou um aparente factor de mudança passe a ser visto como um constrangimento a essa mesma mudança. O inverso pode ser também verdadeiro, pelo que é preciso estar atento e resistir à tentação fácil de responder apenas a solicitações imediatas. É, pois, complexo o processo de formação pela investigação-acção, pelo que é importante que, sobre ele, se estabeleça uma investigação de segundo grau que, como esta, ajude a desvendar essa complexidade.

IV - Processos de investigação e mudança dos professores em situação de formação – o caso do primeiro grupo de Actividades de Integração da Profissionalização em Serviço

um conselho de demiurgos reunidos a fazer-se
e a refazer os caminhos da criação
olhares atentos sobre si próprios terrenos
traduzidos em palavras que se transportam nos dois sentidos
a dar significados sentidos orientação
aos fazeres que de novo se farão
e se voltarão a pensar, a conceber, a obrar
pais eles próprios dos seus próprios demiurgos

1. Introdução

No tratamento deste caso emergiu, como problemática central, o papel da investigação na mudança dos professores quando estes, inseridos em situações de formação, são os protagonistas dessa investigação, em todas as componentes de concepção, desenvolvimento e apresentação. Esta problemática, comum aos outros casos em estudo, foi aqui particularmente relevante, pelo grau de estruturação que a investigação adquiriu neste grupo de formação. Esta problemática desdobra-se em questões particulares que colocam em relação aspectos específicos da investigação, dos processos formativos e da mudança dos professores.

2. Apresentação Geral do Processo Desenvolvido

2.1. As Actividades de Integração no contexto da Profissionalização em Serviço e a inserção do investigador formador

Tendo já apresentado, no capítulo anterior, um enquadramento da Profissionalização em Serviço (regulamentada no Decreto-Lei nº 287/88 de 19 de Agosto), a propósito do segundo caso das Actividades de Integração, abstenho-me agora de o fazer, remetendo para a sua leitura (no ponto 2.1. do capítulo II). Para este caso específico do primeiro grupo das Actividades de Integração ressalto, como principais diferenças, os seguintes aspectos:

- este trabalho de Actividades de Integração iniciou-se quando os professores estavam numa etapa inicial do processo de formação e ainda não havia começado o trabalho nos módulos. Começaram os módulos de Desenvolvimento Curricular e Psicologia, mas, concomitantemente, prosseguiram as Actividades de Integração;
- houve uma reunião com os professores dos módulos para discussão dos projectos, elaborados pelos formandos;
- este grupo surge no ano de 1993/94, sendo anterior ao segundo grupo das Actividades de Integração, já apresentado (que ocorreu no ano de 1995/96), e ao caso do DUECE (que foi acompanhado entre 1994/95 e 1996/97). Teve lugar após o início do projecto IRA (1991/92) e decorreu paralelamente a este (o projecto IRA só terminou no ano de 1994/95). Assim, contrariamente ao caso

anteriormente apresentado, ainda não havia um grande desenvolvimento dos modelos de acção investigativa e formativa. Foi durante o processo que se foi fazendo um apuramento progressivo das metodologias de formação e de investigação.

2.2.O caso do primeiro grupo das Actividades de Integração

O caso em estudo corresponde a um processo de formação com um pequeno grupo de professores, no âmbito das Actividades de Integração da Profissionalização em Serviço. Com a duração de um ano lectivo (ano de 1993/94), envolveu quatro professores de Educação Visual, com formação de base em Arquitectura (B,C,D) e Pintura (A). As suas idades estavam compreendidas entre os 27 e 31 anos e tinham uma experiência profissional inferior a seis anos, à data de realização da formação (exemplo de C). Dois estavam a trabalhar numa mesma escola e todos eles leccionavam o 3º ciclo do Ensino Básico. Este grupo foi acompanhado por um tutor - eu própria - em reuniões de periodicidade mensal. O grupo definiu um projecto cujo tema definitivo se designou: "Para a Construção de um Banco de Recursos". Este projecto foi desenvolvido em três turmas onde leccionavam estes professores-formandos, todos do 8º ano de escolaridade. Apenas um professor não desenvolveu investigação nas suas próprias turmas, dispondo-se a acompanhar a turma do seu colega de escola, nomeadamente através de observações. O menor envolvimento deste em todo o processo (nomeadamente ao nível da acção directa, que não foi objecto de pesquisa, e da consequente não elaboração de diários de investigação-acção), mas também no próprio produto/relatório, assim como a pouca disponibilidade apresentada para colaborar, dificultou a obtenção de dados de "*follow up*" junto deste professor, pelo que contámos apenas com os dados de "*follow up*" dos restantes.

A formação desenhou-se como um processo de investigação-formação, tendo como principal questão a do estudo da mudança dos professores, questão presente já na concepção do caso. Parti da análise de alguns dados produzidos ao longo do processo formativo, nomeadamente actas das reuniões, duplamente redigidas, pela formadora e formandos, cobrindo a maioria das sessões. Procedi, ainda, à análise do relatório organizado pelos professores, para apresentação do trabalho no fim do processo. Trabalhei, também,

elementos de “*follow up*” recolhidos por mim através de entrevistas feitas aos professores, no período ocorrido entre um e dois anos subsequentes ao terminus do processo formativo.

Com as análises a que procedi procurei fazer ressaltar os processos formativos e os potenciais processos de mudança aí presentes, pesquisando as combinações entre processos de investigação e outros, potenciais mudanças daí decorrentes, bem como a perspectiva que os sujeitos têm a posteriori dessa formação, principalmente em relação ao papel que desempenhou na mudança das suas práticas, dos seus referenciais e dos seus processos de pensamento.

2.3. A formação num período de implementação da Reforma Educativa

No ano lectivo de 1993/94, estava-se em pleno período de implementação da Reforma Curricular, facto que teve repercussões no desenvolvimento da formação. Dois professores definiram como campo de investigação-acção o trabalho desenvolvido, enquanto professores de Educação Visual, no âmbito da área-escola (B e C). Entre as problemáticas aprofundadas pelos professores destacam-se as da relação com o meio (como importante recurso educativo) e as da participação dos alunos na elaboração de recursos educativos. Estes dois eixos/núcleos eram centrais na caracterização desse espaço curricular designado por “área-escola”, na medida em que concorriam para as finalidades de “*sensibilização dos alunos para a importância das problemáticas do meio onde a escola se insere*” (alínea c do artigo 2.º do Anexo I ao despacho 142/ME/90) e para o “*desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade*” (alínea g do mesmo artigo). A “novidade” dos programas também terá tido repercussão na reflexão mais aprofundada que os professores sentiram necessidade de fazer em torno destes, verificando-se que muitas crenças iniciais dos professores contrariavam algumas disposições mais integradoras dos programas. Os professores tendiam, numa fase inicial da formação, para uma visão mais fragmentária, linear e centrada nos conteúdos tradicionais das disciplinas, enquanto os programas preconizavam um desenvolvimento curricular em espiral.

3. Os sistemas de análise

Na análise dos dados socorro-me de sistemas mistos, elaborados na conjugação de processos indutivos e dedutivos, afinados sucessivamente ao longo das análises dos diferentes casos (ver processos de desenvolvimento do sistema de análise, no apêndice nº6). No momento em que este caso foi aprofundado os sistemas já estavam apurados nos seus componentes principais, tendo aqui havido pequenas variações em relação ao caso analisado anteriormente (ver apresentação do segundo grupo das Actividades de Integração). Posteriormente (ver apresentação do projecto IRA e DUECE), também se introduziram pequenas variações na quantidade e diversidade de parâmetros utilizados. Por isso, opto por assinalar em cada caso essas variações.

Como síntese dos conceitos utilizados saliento a identificação de cinco tipos de processos de mudança: pela acção; pela investigação; pela teoria; pela interacção/cooperação e pela reflexão. Estes, desdobrados em sub-categorias, podem podendo surgir conjugados num mesmo processo de formação¹. Identifiquei, ainda, três

¹ Os temas de análise relativos aos processos não sofrem alterações em relação ao caso apresentado anteriormente (segundo grupo das Actividades de Integração). Surgem apenas novos modos de os codificar.

Pela via dos processos investigativos, finalizados e instrumentalizados – esta categoria integram, a um nível de sub-categorias, processos de concepção (+I), recolha (I), análise de dados (+II), apresentação de resultados (II+), síntese interpretativa (I+).

Pela via da acção directa – esta categoria não apresenta alterações em relação ao sistema apresentado no caso anterior. Ao nível da sub-categorização surgem os seguintes elementos: acção imprevista (-A), espontânea; acção exploratória (#A), pela abertura de possibilidades: testagem de efeitos (AX) e testagem de hipóteses sobre a melhor acção (WA).

Pela via de reflexão – não há alterações em relação ao conceito apresentado no caso anterior. O modo de reflexão pode ser criativo - (+)-; crítico - (X) - ou aplicativo - (-). As operacionalizações são semelhantes às do segundo grupo das Actividades de Integração, anteriormente apresentadas. Posteriormente estes sentidos e terminologia evoluíram, de acordo com o que a própria teoria foi clarificando, pelo que há alguma discrepância entre aquilo que é referido no capítulo da fundamentação teórica e o modo como surgem organizados nesta variante da 3ª versão dos sistemas de categorização sobre a mudança e a formação (ver apêndice relativo às diversas versões do sistema de categorização e seus processos de evolução).

Como objectos da reflexão, o sistema discrimina os mesmos do caso anterior: a acção, antes desta ocorrer - reflexão pré-activa (...R) – a acção, no seu decorrer - reflexão na acção (K) -, e a acção, após a sua ocorrência - reflexão sobre a acção (R...)-, a própria reflexão e o sujeito que reflecte - reflexão sobre a reflexão (...|R) -, os contextos mediatos e imediatos da acção - reflexão acerca da acção (R|...).

No que respeita aos conteúdos mobilizados, à semelhança do caso anteriormente apresentado, na reflexão eles podem concentrar-se num ou ser a conjugação dos seguintes: relativos à acção e suas consequências - reflexão prática (p) -, relativos a valores e processos pessoais - reflexão ética (e) -, relativos à situação e contextos - reflexão compreensiva (c) -, e relativos a saberes teóricos e técnicos produzidos externamente - reflexão técnica (t).

- Pela via da colaboração/interacção - Podem-se distinguir aqui sub-processos, tais como o conflito - cognitivo (XC), conflito afectivo (CX); a partilha e colaboração («C »), a vinculação («C»);

tipos de constrangimentos que dificultam a mudança: pessoais, interactivos e contextuais. Distingui, também, oito grandes áreas onde poderão ocorrer mudanças - áreas informativa, operativa, valorativa, emocional, objectivos da acção, acção, efeitos de acção e processos de pensamento/reflexão² - e seis tipos/dimensões de mudança - efemeridade, radicalidade, extensão, convicção, sistematicidade, molaridade³. Note-se, ainda, que para a análise das combinações entre processos de mudança desenvolvi uma tipologia de relações (e respectivos símbolos representativos), respeitantes a tipos de sequência, de amplitude, de hierarquia e de subordinação. Estas combinações acentuam, desde já, a não exclusividade mútua dos processos de mudança, podendo coexistir mais do que um num mesmo processo formativo. De seguida operacionalizo, de um modo sucinto, estes tipos de relações e apresento os símbolos que lhes correspondem:

a liderança, prestígio (!C), a modelagem (C!); a contribuição (&C), o compromisso (C&), o reforço (+C), o clima positivo (C+). De notar que os processos de cooperação relativos a relações de interajuda para servir os fins de um dos parceiros em interacção são incluídos, no estudo deste caso, na categoria "partilha e colaboração", não se distinguindo nestes entre os processos de cooperação e de partilha, tal como se fez noutros casos (exemplo do projecto IRA)

Pela via da teoria - Todos os aspectos de aprendizagem teórica (operando com produções teóricas de terceiros, de natureza científica ou não) - quer adquiridos por via autónoma ou orientada em processos formativos (+T), quer de compilação - recolha bibliográfica (+T) - ou de síntese teórica (T+), quer sobre os temas em estudo ou sobre as metodologias de pesquisa - são integrados nesta categoria.

²No que respeita às áreas de mudança, distinguem-se diversas formas de conhecimento: a informativa, a operativa e a valorativa, à semelhança do que aconteceu no caso anteriormente apresentado. Distingue-se, neste caso específico, entre dois graus distintos de interiorização/sistematicidade/consistência na acção: adesão e comprometimento. Distingue-se, ainda, uma área emocional. Quanto aos conteúdos de conhecimento distinguem-se os pessoais (saberes do próprio sobre suas competências, valores, estratégias, personalidade, etc), pedagógicos gerais e específicos, investigativos, contextuais gerais inclui conhecimento sobre programas e sistema educativo) e contextuais particulares (inclui alunos, escola, comunidade).

O sistema considera, ainda, as mudanças ao nível dos processos de pensamento e a mudanças de acção/interacção, objectivos e acção e efeitos de acção, sendo nestes aspectos equivalentes ao caso do segundo grupo das Actividades de Integração.

³No sistema definitivo do tratamento deste caso (provisório relativamente ao conjunto dos casos) a maioria das categorias encontradas estão dicotomizadas em dois níveis opostos, que correspondem às tendências da mudança, o que não significa que não haja um contínuo de níveis intermédios, que não se categorizam devido à subjectividade que acarreterá esse trabalho.

Os seis campos (em vez de sete, ao contrário do caso anteriormente apresentado), são operacionalizados do mesmo modo em todos os casos: efemeridade; extensão; radicalidade; sistematicidade; molaridade; convicção.

Utilizou-se ainda uma notação numa escala de 4 itens, de (-2) a (+2) para distinguir índices de mudança presentes no discurso dos professores: desde a não mudança - (-2) -, à mudança - (+2) -, passando pela probabilidade/possibilidade de mudança (+1) e de não mudança (-1).

- **Tipos de sequência:** esta categoria dá conta do tipo de relações de interdependência dos processos de mudança ao longo do tempo, conjugando critérios de ordem temporal e de ordem interactiva. As relações encontradas são as seguintes:

- **sequências lineares** – corresponde às situações em que um processo é seguido de outro, sem sobreposições temporais - (_);

- **sequência em espiral** - corresponde a uma relação de alternância entre processos, com progressão em cada um deles por influência do outro - (*);

- **processos paralelos** – corresponde a situações onde, em simultâneo, ocorrem dois processos, embora estes surjam nitidamente distintos e a sua sequência não leve a uma progressão de sequências e processos posteriores - (||);

- **equivalência de processos** - ocorre quando a simultaneidade de processos os torna coincidentes num único processo integrado - (»).

- **Amplitude:** trata-se de um conceito que conjuga critérios relativos à diferenciação e integração de processos, distinguindo as situações em que surgem processos integrados noutros, tendo pois **amplitudes diferentes** – (A(B)), em que B tem uma amplitude menor que A -, das situações em que os processos são mutuamente exclusivos, pelo que se diferenciam nitidamente, apresentando **amplitudes semelhantes** - (AB).

- **Subordinação:** dá conta das situações em que os processos estabelecem relações de instrumentalidade em relação a outros - (^). A ausência destes processos não é categorizada.

- **Hierarquia:** quando no discurso, os sujeitos estabelecem graus distintos de importância aos processos os elementos são colocados numa equação, em linhas diferentes, sendo que os que surgem em cima são considerados mais importantes - (A/B)

Estes conceitos, relativos a relações entre processos de mudança, foram construídos a partir de referenciais teóricos vários, correspondendo a uma organização própria, decorrente da interacção que estabeleci entre estes e os dados de que dispunha. Tratando-se de um sistema de análise não definitivo, propus-me testá-lo, em primeiro lugar, com os dados deste caso. A apresentação deste caso teve por base essa atitude crítica e decorre de uma primeira apresentação em forma de comunicação (Caetano, 1998), a partir da qual foi possível fazer uma primeira revisão que se foi apurando, pela sua utilização noutros casos, como a seu tempo se dá conta.

Neste caso específico também se aprofundou a caracterização dos processos de investigação e as concepções dos professores (concepções pedagógicas, de mudança e de investigação). Embora sem proceder à sua categorização sistemática e fragmentária, fez-se apenas uma síntese global, a partir dos discursos analisados. Deste modo, não houve a preocupação de usar exaustivamente nenhum sistema de análise, embora fossem mobilizados conceitos e operacionalizações que desdobravam esses temas e que haviam sido organizados anteriormente num sistema de análise (sistema apresentado no apêndice nº6, 3ª versão). No mesmo sentido utilizou-se o sistema relativo à interactividade, dando-lhe no entanto um menor relevo.

Em seguida, apresento sínteses decorrentes das análises dos dados, coligidos a partir das actas/diários de investigação do grupo, relatório e entrevistas de “follow up”. Optei por fazer uma análise separada destes dados, porque se trata de dados recolhidos em momentos distintos do processo, organizados com diferentes propósitos e onde a explicitação dos processos de mudança e das mudanças ocorridas apenas surgia nas entrevistas de “follow up”. As comparações serão feitas posteriormente, de modo a não perder e acentuar, nessa comparação, essas especificidades.

4. As reuniões de formação

As actas são representativas das situações, tal como foram observadas por, pelo menos, dois actores do processo, um dos quais fui eu própria. A conjugação de diferentes versões é entendida na sua complementaridade, não se pretendendo uma triangulação que acentue diferenças e divergências. Deste modo, as fontes são diluídas nas análises de dados, quer em fases anteriores à utilização dos sistemas sobre mudança (usando uma linguagem muito próxima da acção, para distinguir grandes tipos de actividades), quer posteriormente, quando se passou a utilizar uma linguagem mais conceptualizada na categorização (usando os sistemas de análise atrás referidos).

As actas foram analisadas segundo grandes temas, dando conta dos tipos de actividades ocorridas ao longo das sessões: a planificação do projecto, das tarefas e do relatório; o design metodológico da investigação e o design de intervenção, o apuramento metodológico dos questionários, diários e observações e o desenvolvimento da intervenção

em torno de núcleos unificadores (participação dos alunos, relação com o meio, organização e utilização de um banco de recursos); reflexões gerais sobre a intervenção e os contributos dos diferentes módulos; a organização de uma pesquisa documental; actividades de balanço/avaliação e ainda tratamento diferenciado dos sub-projectos (ver quadros em apêndice nº 9^A).

Os quadros organizadores das análises (apresentados no apêndice nº9A) facilitaram algumas sínteses interpretativas que procurarei fundamentar com elementos das próprias actas/diários de investigação do grupo. Tratando-se de actas de reuniões de formação, é natural que todos os processos surjam no âmbito mais vasto dos processos interactivos, aqui dominando os de colaboração/partilha, frequentemente equivalentes a processos investigativos (ex: na planificação de tarefas, do relatório e do projecto e preparação das observações).

Considerando as **actividades de planificação** verifica-se que, para a planificação do **projecto** dos professores, concebido como um projecto de investigação, os processos de investigação são associados, em relações de equivalência, quer com processos colaborativos, quer com processos de reflexão. A investigação e a acção exploratória surgem em sucessões lineares e espiraladas. Os processos de reflexão são sobretudo processos criativos prévios à acção (pelos quais, por exemplo, se equaciona e aprofunda a alternativa de *"privilegiar um diagnóstico centrado nos alunos com que se está a trabalhar, um diagnóstico mais simples e que apoie logo o professor na sua actuação (...)"*), processos de reflexão sobre a acção e sobre os contextos (exemplo relativo a *"divergências de interpretação quanto à gestão do programa"*). Nos processos interactivos dominam os processos colaborativos de partilha, pelos quais se decide e opera colectivamente (*"foi ainda questionado o campo de estudo tendo todos manifestado o interesse em trabalhar turmas suas (...)"*), de conflito cognitivo (*"a ideia foi questionada segundo diversos ângulos e foi sofrendo evoluções"* - relativamente ao processo de diagnóstico inicial) e de liderança do formador (*"a P.⁴ incentivou isso (acompanhamento dos processos de intervenção) dando relevo e importância à compreensão dos processos de interacção e de aprendizagem"*).

⁴ P. – referência à formadora

No que respeita à **planificação da intervenção**, dominam os processos interactivos e de reflexão, muitas vezes tendo a reflexão um âmbito mais restrito que o de colaboração, mas também, por vezes, surgindo processos em associações de equivalência. A “equação” que parece melhor sintetizar esta planificação indica um processo paralelo de acção exploratória (de planificação) e de reflexão, concebida num quadro interactivo - C(R||A). Entre esses processos interactivos salientam-se os de colaboração – partilha, liderança e comprometimento. Os processos de reflexão são, sobretudo, criativos e práticos, prévios à acção, surgindo ainda processos de reflexão crítica sobre a acção (*"A P. questionou uma organização à volta de temas tão descontextualizados da vida dos alunos(...)"* e preparatórios da acção (*"A. problematizou a necessidade da sua adaptação (avaliação) às unidades em curso e a dificuldade de avaliar a evolução dos alunos a partir de recursos como o vídeo ou os slides"*)).

Relativamente ao **apuramento metodológico**, dominam as relações de equivalência entre a investigação (concepção e recolha de dados) e a acção (exploratória) e entre a investigação e a reflexão, conjugadas em relações espiraladas, respectivamente com processos de reflexão e de acção - A*(I»R) e R*(I»A). Outras relações entre investigação e acção foram, ainda, de coexistência. Nos processos interactivos dominam os de colaboração – de partilha, de conflito sócio-cognitivo e de liderança do formador. Entre os processos de reflexão dominam os de reflexão na acção (investigativa), práticos, criativos ou críticos e os de reflexão crítica ou criativa sobre a acção.

As **reflexões gerais** surgem num contexto colaborativo, podendo constituir elementos da acção exploratória e de testagem de efeitos, equivalentes ou não a processos investigativos, integrando aspectos de formação teórica - C((R»I) (I»A) (R»A) (R(A)) (T)) - e ganhando contornos de reflexão pré-activa, criativa e prática (*"foi feito um trabalho de reflexão sobre o processo de avaliação e feito um esquema geral que o abarca"*), de reflexão crítica e de pensamento aplicativo sobre os contextos (*"o programa tem uma estrutura em espiral (...)"*) e de reflexão sobre a acção, applicativa e teórica (*"estudo de organização da base de dados, nomeadamente pelo esboço de uma ficha descritiva e de utilização a fazer do material"*)).

As actividades de **balanço**, por seu lado, surgem como reflexões críticas sobre a acção, ocorridas em contexto colaborativo - C(R) .

As sessões serviram, ainda, para dar desenvolvimento específico aos **projectos em campos de acção diferenciados**, surgindo também aqui diferenciações dos processos consoante os casos. Para o projecto do **professor A**, dominam as relações entre a interacção e a reflexão com contornos de equivalência - R»C -, ou amplitude menor da reflexão - C(R). Entre investigação e reflexão surgem relações semelhantes surgindo, ainda, relações de sequencialidade linear da reflexão para a investigação. Surge, também, uma relação espiralada entre processos reflexivos e entre acção e reflexão. Quanto à caracterização dos processos envolvidos nessas relações, há uma grande complexidade de processos de acção - exploratória, de testagem de efeitos e de testagem de processos. A investigação surge apenas nas suas componentes de concepção e de recolha de dados. Entre os processos interactivos dominam os de colaboração e liderança e os processos reflexivos, predominantemente práticos, com características criativas, quando prévios à acção, e críticas, quando debruçados retrospectivamente sobre esta.

O **professor B** é aquele que apresenta as relações mais complexas. De notar que ele teve frequentemente uma posição charneira, num processo de interacção em espiral, de interdependência com os seus colegas, surgindo como pioneiro de processos a que outros davam, posteriormente, continuidade e desenvolvimento. A investigação estabelece, nos textos dos diários de investigação-formação, relações diversificadas com a interacção - C(I), C*I, CI, C»I -, com a reflexão - I»R, I_R-, e com a acção exploratória - I»A. Também as relações entre a acção e a reflexão são múltiplas - AR, A_R, A(R). No que respeita aos tipos de processos dominam, entre os interactivos, os de partilha e conflito sócio-cognitivo; entre os processos de investigação, os de concepção, recolha e análise; entre os de reflexão surge a reflexão prática, criativa antes e após a acção, a reflexão crítica sobre a acção e sobre os contextos. Surgem, ainda, processos de acção exploratória.

Para o desenvolvimento específico do projecto do **professor C** apenas surgem actividades associadas a uma acção exploratória, o que é consonante com as entrevistas de *"follow up"*, que sublinham a predominância destes processos.

Nota-se, ainda, alguma oscilação entre o modelo tecnocrático do professor decisor e o modelo reflexivo cooperado, quer no professor A, quer no professor B – manifestada nas suas reflexões e conteúdos aí mobilizados, oscilação essa que se manifesta, ainda, em actividades mais gerais. Comparando o tratamento diferenciado feito aos projectos específicos, as actas/diários de investigação parecem acentuar, para o sub-projecto A, uma centralidade dos processos de reflexão, com os quais se conjugam, em relações complexas, os restantes processos. Algo de semelhante ocorre para o projecto B, agora em relação aos processos investigativos, mais aprofundados aqui do que nos restantes sub-projectos. Por contraste, o projecto C parece ter sido especificamente trabalhado nas reuniões, para a planificação da acção. Esta análise não anula todo o trabalho de investigação colaborativa e reflexiva que foi aprofundado nas componentes gerais e comuns aos diferentes projectos (objectos de análise nos restantes temas).

Pela análise das actas/diários de investigação-formação, a **investigação dos professores** caracteriza-se por se enquadrar num modelo “engajado”, de investigação sobre as próprias práticas. Estruturada interactivamente e de um modo faseado, tinha como finalidades, numa atitude utilitária, a eficácia e transformação de práticas, (embora não dos contextos), bem como a compreensão de contextos, embora sem a compreensão de problemas mais amplos (finalidade que inicialmente se desenhara – compreender as causas da desmotivação dos alunos em relação à disciplina de Educação Visual – mas que foi colocada de lado, em detrimento de uma preocupação mais contextualizada com as turmas específicas no sentido de aí trabalhar com vista à eficácia, transformação das práticas e compreensão dos seus efeitos, nesses contextos. Procurou-se garantir a credibilidade, através da crítica de processos investigativos, pluralidade metodológica e de fontes e ainda pelo controle empírico junto dos próprios intervenientes, professores e alunos. Estes processos investigativos parecem ser fundamentados numa concepção de investigação-acção onde se conjugam elementos de ordem mais qualitativa (diários) e mais quantitativa (questionários) e onde se visa a integração de saberes e a transferência de conhecimentos para diferentes contextos.

Em síntese, as actas das reuniões, enquanto registos que dão conta dos processos, à medida que estes vão ocorrendo, fazem ressaltar os contextos colaborativos de investigação,

nos quais se integram relações complexas com a reflexão e a acção exploratória, dominando as relações de inclusão e de equivalência, ocorridas em sucessões espiraladas e lineares. Tais relações remetem para a importância da reflexão e compreensão na transformação da acção, sem que isso aconteça necessariamente numa sequência de causalidades lineares em que a reflexão antecederia a acção, mas sobretudo de uma forma complexa, onde acção e reflexão se co-produzem. A teoria é, sobretudo, mobilizada nas reflexões, associada a conteúdos de ordem prática (embora também surja mais sistematicamente apresentada na forma de sínteses, pela formadora), o que parece significar que as reflexões técnicas são predominantemente integradas em reflexões práticas mais amplas. Apesar da diversidade, isso é corroborado pelo domínio de reflexões criativas e críticas sobre a acção e preparatórias desta, mobilizando conteúdos práticos e contextuais. Deste modo, conjugam-se num processo de investigação-acção tendencialmente prática, mais do que emancipatória (no sentido de Carr e Kemmis, 1986, que no que respeita à investigação-acção emancipatória, acentuam a capacidade de conceptualização dos professores, de libertação dos constrangimentos contextuais e de transformação de contextos). Surgem, no entanto, finalidades de transformação da acção, e subjacentes a essa transformação encontram-se elementos de ordem valorativa, que acentuam nomeadamente o valor da participação dos alunos (sobretudo pela sua participação na concepção/elaboração de recursos e pela interacção com o meio envolvente). Este é um exemplo de um processo de transformação, não apenas psicológico mas também social (Elliott, 1990) que parte mais de problemas do que da operacionalização de princípios, sem surgir, no entanto, apenas ao serviço da eficácia (a que corresponderia a mera resolução desses problemas), mas também ao serviço da emancipação do próprio, em interacção com os seus diversos contextos de acção.

5. O relatório

O relatório dá-nos conta de um produto e de como se quis apresentar o processo que lhe antecedeu. Trata-se de uma componente importante de um processo investigativo que se quer sistemático – a da apresentação do processo de investigação-acção –, representando uma etapa mais distanciada em relação ao processo interactivo e à implicação na acção. Marca, assim, um tempo distinto, onde há um maior desfasamento entre a velocidade da

acção e a velocidade da investigação, que apenas agora se conclui num olhar mais retrospectivo, estruturado e conceptualizador (já não de investigação na acção mas de investigação sobre a acção). Neste relatório é possível analisar as modalidades processuais presentes na organização do produto, considerando a inter-relação entre este e os processos e conteúdos, implícitos ou explícitos, envolvidos nessa organização. Deste modo, é possível inferir combinações entre possíveis processos de mudança e suas associações com possíveis mudanças ocorridas e com concepções pedagógicas, bem como com concepções de mudança e de investigação dos professores que elaboraram o relatório (ver em apêndice nº 9b os quadros-síntese).

O relatório dá conta de uma grande complexidade de processos, predominando os aspectos de ordem investigativa e reflexiva. Tratando-se de uma apresentação do projecto, surgem sempre elementos de síntese, alguns com um carácter mais descritivo e outros com um carácter mais interpretativo e conceptualizador. O relatório é, ainda, estruturado segundo uma **lógica investigativa**, integrando elementos de pesquisa teórica (enquadramento teórico e metodológico) e pesquisa de dados empíricos. Os dados empíricos surgem, numa segunda parte, organizados de modo diferenciado, segundo os três contextos de intervenção-investigação. Trata-se de dados de apresentação dos sub-projectos e enquadramento dos contextos (comunidade local, escola, turma), mas sobretudo de apresentação do trabalho efectuado nas suas diferentes fase de desenvolvimento: um primeiro questionário utilizado na fase inicial de desenvolvimento da intervenção, para apoio a essa mesma intervenção; diários e observações que acompanharam os processos e que surgem analisados e interpretados em sínteses reflexivas; e ainda dados recolhidos (num segundo questionário), ou organizados (base de dados organizativa de um banco de recursos), numa fase terminal do projecto e que aqui surgem tratados de uma forma analítica e interpretativa. Ainda numa lógica investigativa, os dados e análises dos projectos diferenciados são tratados de uma forma comparada, através de cruzamentos parcelares relativos a cada questionário, a diários e recursos acumulados, sendo finalmente sintetizados de um modo reflexivo, num último capítulo conclusivo.

No que respeita à **caracterização da investigação**, tal como ela é apresentada no relatório, transparece uma abordagem qualitativa, privilegiando a escuta do próprio e de

terceiros, num quadro de investigação-acção em que o investigador está “engajado” como actor e observador de si próprio e dos seus contextos. A procura de cientificidade que perpassa no relatório é expressa em elementos de focalização, cujas problemáticas remetem simultaneamente para a acção e para a pesquisa, surgindo referências a finalidades, quer de construção de saber, quer de eficácia e transformação dos contextos e práticas. A atitude investigativa ganha foros de preocupações confirmatórias e utilitárias. O processo, tal como foi concebido e apresentado, tem características de sistematicidade e apresenta, como garantias de credibilidade, a triangulação de investigadores, de metodologias e de fontes (entre diários escritos pelos professores e observações externas por colegas; entre diários dos professores e questionários dos alunos). Os dados de diversas origens foram analisados no respeito pela sua natureza diversa, sem que se tenham confundido no mesmo plano, mantendo-se em tratamento diferenciado, por projecto e por tipo de dados. Para além disso, os dados foram conjugados em reflexões globais e em sínteses parciais, por sub-projecto. As **concepções de investigação** subjacentes ao discurso elaborado ao longo do relatório, nomeadamente nos enquadramentos metodológicos, são consonantes com o que foi feito, pois dominam as ideias de investigação “engajada”, utilitária, centrada nas significações e contextos, estruturada interactivamente à medida que o processo se desenvolve e validada por processos de triangulação de fontes, de perspectivas e de metodologias.

Uma análise mais detalhada do relatório revela-nos, ainda, o peso dos **processos reflexivos**, processos esses que começam por ser, nos capítulos introdutórios e de enquadramento teórico e metodológico, processos de pensamento menos complexo do tipo aplicativo, embora também estejam presentes processos de reflexão crítica e criativa, prévias à acção, sobre a acção, sobre os contextos e sobre as reflexões, com conteúdos de ordem teórica, prática e compreensiva. Na apresentação dos projectos diferenciados a reflexão ganha, também ela, contornos diferenciados, consoante os elementos apresentados e os professores envolvidos nesses sub-projectos. Nos cruzamentos parciais, a reflexão aplicada sobre a acção, sobre os contextos e sobre a reflexão, é acompanhada de reflexões críticas sobre a acção e sobre os contextos, dominando os conteúdos práticos e contextuais. Na reflexão final, coexiste a reflexão crítica, prática e técnica, sobre os contextos e sobre a acção e a reflexão aplicada e criativa, prática e compreensiva, também sobre os contextos.

A **interacção** é um elemento subjacente a todo o relatório, na medida em que este surge como um produto colectivo, pois é, supostamente, o resultado de um trabalho conjunto de colaboração. Mesmo na apresentação dos sub-projectos, verifica-se uma estrutura de apresentação semelhante, bem como um sistema comum de análise de questionários e diários. Também a metodologia da observação foi conduzida de modo colaborativo, tendo um dos professores procedido aos registos de aulas de um outro professor, sendo as análises e sínteses respectivas o resultado de um trabalho de cooperação entre ambos.

A **acção** surge como uma realidade que se prepara a partir de análises apresentadas, ou como um referente sobre o qual se reflecte e se investiga. É sobretudo na apresentação da metodologia, na caracterização dos contextos, na descrição dos sub-projectos e na análise dos diários que essa acção se anuncia e apresenta, por vezes como uma realidade que se sucede linearmente a processos investigativos e reflexivos, outras vezes como um elemento de uma estrutura espiralada, cujos “parceiros” são ainda os processos reflexivos e investigativos.

A **teoria** é um elemento presente, de um modo mais ou menos explícito ao longo de todo o relatório. A pesquisa teórica, testemunhada pela bibliografia consultada, é tratada numa síntese teórica, em capítulo inicial de enquadramento. Mas surge, também, implícita, integrada, quer nas análises dos dados, quer nas sínteses reflexivas parcelares - através de processos de reflexão aplicativa e técnica -, quer nos cruzamentos e reflexão final, sob as formas de pensamento técnico aplicativo (cruzamento dos diários) e de reflexões técnicas críticas (na reflexão final). Este processo de pesquisa teórica e reflexão técnica teve, neste relatório, uma centralidade nova relativamente ao que foi o desenvolvimento do processo durante as reuniões de formação, tal como são descritas nas actas/diários de investigação-formação. Deste modo se verifica que o trabalho de pesquisa adquire novas qualidades, em parte decorrentes de pesquisas teóricas efectuadas nos contextos dos módulos teórico-práticos da Profissionalização em Serviço, pesquisas essas mobilizadas em relação aos contextos específicos, para uma maior conceptualização da acção desenvolvida.

Um análise mais detalhada das interacções que se estabelecem entre estes pólos processuais aponta para uma grande diversidade de inter-relações, que será mais fácil de

descodificar se atentarmos em aspectos parcelares do relatório. Do conjunto de "equações" por nós construídas, são de realçar algumas que dão conta das **combinatórias** mais relevantes.

Assim, no que respeita ao enquadramento teórico, detecto a presença de processos de pensamento aplicativo sobre a acção e sobre os contextos, de ordem técnica, compreensiva e prática, inseridos numa síntese teórica, que constitui uma apresentação da investigação, elaborada colaborativamente - ($\llcorner C \gg (\llcorner + \gg (T+(R))$).

Os enquadramentos metodológicos dos diários, dos inquéritos, das entrevistas e das observações têm em comum, novamente, essa produção colaborativa, equivalente ao processo de apresentação da investigação que, por sua vez, é equivalente a uma interacção entre processos reflexivos e outros que os contêm, nomeadamente de síntese teórica e de concepção investigativa - ($\llcorner C \gg \llcorner + \gg T/+I(R)$) – o que indica, aqui, a presença de processos reflexivos, de pensamento mais complexo relativamente ao que acontecia no enquadramento teórico.

Na apresentação dos sub-projectos, diversos processos surgem combinados, com mobilização dos dados recolhidos (apresentação de indicadores), com análise (análise dos diários e dos questionários), com síntese e com interpretação (sínteses reflexivas), embora a complexidade das combinatórias varie consoante os sub-projectos. No entanto, as "equações" são comuns aos três sub-projectos, no que respeita aos processos de análise. A análise é diferente consoante as metodologias em foco: dos questionários, dos diários e das observações. No que respeita ao primeiro questionário o pensamento, sobretudo aplicativo, é preparatório da acção e simultaneamente centrado sobre os contextos - opiniões dos alunos. Basicamente, estas opiniões são reflexões críticas sobre os contextos e sobre as acções e contêm conteúdos pessoais, compreensivos e práticos. Os indicadores analisados nos segundos questionários têm algumas características semelhantes, embora apareçam processos aplicativos, simultaneamente com reflexões críticas, e os conteúdos sejam sobretudo práticos. As análises já não surgem como preparatórias da acção mas são, sobretudo, centradas na acção já realizada, integrando, para além dos elementos de ordem teórica e contextual, também os de ordem prática. As análises dos diários integram reflexões sobre as próprias reflexões. Os seus indicadores são, também eles, de natureza diferenciada,

consoante o tipo de diários realizados. Assim, para os professores A e C os indicadores tanto são reflexões criativas de preparação prática da acção, como reflexões críticas e práticas sobre a acção. Para o professor B surgem, ainda, reflexões criativas sobre a acção e críticas sobre os contextos, em paralelo com descrições das situações. Na análise das observações relativas ao projecto do professor B é clara a sequência onde uma acção exploratória é seguida de processos de colaboração na recolha dos dados, por sua vez seguida de processos de síntese, paralelos com processos aplicativos e de reflexão crítica sobre as acções. Mais uma vez, como se constatou nas reuniões de grupo, o sub-projecto B é aquele onde surge uma maior diversidade de processos de investigação, associados a uma maior diversidade de processos de reflexão e a uma maior complexidade de processos colaborativos.

A variabilidade entre os sub-projectos manifesta-se, sobretudo, nas apresentações iniciais - caracterização do meio e descrição do projecto -, nas sínteses reflexivas e nas conclusões.

No projecto do professor B surgem, mais uma vez, combinatórias mais complexas, nomeadamente nas sínteses reflexivas. Os produtos são também mais diversificados (inferidos do discurso escrito), quer no que respeita às áreas de mudança - saberes informativos (pedagógicos, investigativos e sobre os alunos), saberes operativos, valorações, acções, efeitos da acção e reflexividade -, quer no que respeita aos tipos de mudança - mudanças cumulativas, substitutivas, mudanças de previsão duradoura e, ainda, mudanças que correspondem a uma maior convicção. Os indicadores apontam, ainda, para concepções pedagógicas inseridas num modelo reflexivo cooperado, o que também acontece em relação à professora C. Também nesta professora os produtos, inferidos ao longo das componentes diferenciadas do seu sub-projecto, parecem ser diversificados e semelhantes aos do professor B, embora sem referências que clarifiquem o seu tipo. A similaridade entre os produtos dos professores B e C, nomeadamente quanto a uma concepção de ensino cooperado, poderá decorrer de um maior comprometimento e colaboração entre estes professores, nesta fase do trabalho (informação a que tive acesso por conversas “off the record”). Importa aprofundar, pois, que efeitos esse comprometimento e essa colaboração tiveram nas representações acerca da mudança e dos processos de mudança, assim como

quais as mudanças que permaneceram após esta etapa de pesquisa. Os “*follow ups*” permitem aprofundar estas questões.

No projecto do professor A, sobretudo nas conclusões, apenas são claros os saberes que se constroem acerca dos alunos e as mudanças em termos dos efeitos da acção educativa, nomeadamente sobre os alunos.

Nos cruzamentos dos vários sub-projectos encontra-se, de novo, uma equivalência entre processos colaborativos, processos de apresentação descritiva e interpretativa da investigação e combinatórias de processos reflexivos, nos quais domina a reflexão sobre a acção e sobre os contextos, de características crítica e aplicativa, prática e compreensiva («C » I+ I+ » R). Mais uma vez se assinala a ausência de reflexões com conteúdo ético. A ausência destes conteúdos éticos parece ser superada por alguma consistência dos dados relativamente a uma concepção de ensino cooperado, que aponta para a construção de uma teoria pessoal a partir da prática e da interacção com os contextos da prática, bem como a partir da interacção com o grupo formativo, concepção essa que é apoiada por processos investigativos sistemáticos e focalizados em problemáticas estruturantes dessas mesmas teorias.

A organização dos recursos numa base de dados integra processos de análise, equivalente a reflexões aplicativas e práticas («C » I+ » (+I » R-p)).

A reflexão final constitui, num contexto colaborativo, uma sequência de reflexões práticas, aplicativas, críticas e criativas, sobre os contextos e sobre as acções, integradas ou não em outros processos reflexivos e de síntese teórica.

Em síntese, o relatório surge como um documento de apresentação da investigação, mas contém em si elementos de todas as fases dessa mesma investigação – desde a concepção, recolha de dados, análise, interpretação e apresentação de conclusões. Tratando-se de um relatório sobre um processo complexo de investigação-acção, integra referências que dão conta de uma grande complexidade de combinatórias de processos, revelando o carácter colaborativo em paralelo com o carácter diferenciado dos sub-projectos desenvolvidos, nos quais emergiram problemáticas comuns que se foram aprofundando na acção e que, no relatório, se analisam e conceptualizam. Neste relatório conjugam-se elementos de ordem teórica com elementos relativos aos processos (diários) e com os dados

de avaliação recolhidos junto dos alunos – sendo esta avaliação (usada em simultâneo com um sentido investigativo e de intervenção pedagógica) geradora de elementos de reflexão crítica e criativa dos alunos, ao mesmo tempo que apoia as planificações dos professores.

6. As entrevistas de “*follow up*”

Em entrevistas de “*follow up*”, os professores analisaram os processos formativos ocorridos nas “Actividades de Integração” e as problemáticas estudadas, na perspectiva da mudança e dos processos de mudança aí envolvidos. Numa abordagem mais abrangente, pediu-se-lhes, ainda, para referirem possíveis mudanças e processos respectivos, em relação a outros aspectos da sua acção e pensamento, potencialmente relacionados com as problemáticas aprofundadas. Para tal, forneceu-se uma análise do seu discurso, emitido no âmbito de uma entrevista feita no início do processo formativo, pedindo-se que referissem a sua perspectiva actual em relação aos temas organizativos e que despistassem semelhanças e diferenças, no seu pensamento e acção, entre o tempo actual e o tempo a que reportavam as primeiras entrevistas.

No que respeita aos processos formativos e sua relação com a mudança, seguem-se alguns quadros-síntese que permitem a comparação entre os três professores:

Quadro IV. 1 - Análise das entrevistas de "follow up" - processos de formação e mudança

ASPECTOS DA FORMAÇÃO	PROCESSOS	E PRODUTOS	DE MUDANÇA	
	PROFESSOR A	PROFESSORA B	PROFESSORA C	
I-A Relação teoria-prática	teoria-prática - factor de mudança pela acção: A»I»R "acção sistematizada e de rigor" R- "reflexões organizadas e mais sistematizadas" cientificidade-sistemática e rigorosa - constrangimento - não generalização	finalidade - saber Prática- factor de mudança WA interactividade-c/ formador-autonomia na acção A(R (+U)) "exp.reflectida"	teoria/integração de conteúdos +VT RXp R-i a diferenciação/ finalidade: eficácia pela acção exploratória - #A facilitador de mudança #A » I _ RXp Kp	P R O C E S S O S
Diferenciação de casos/ caso concreto	mudança pontual não extensível a outros contextos concepção de mudança - pela acção e reflexão	saber sobre contextos/alunos saber informativo abstracto/analítico tipo: extensão/ generalização conceptualização sobre necessidades de colaboração dos alunos concepção pedagógica-reflexivo cooperado	teoria/integração: saber sobre conceitos saber pedagógico/ operativo ("novas maneiras") emocional ("trauma contra aulas expositivas") diferenciação: acção saber pedagógico valorativo-adesão concepção: por #A e I	M U D A N Ç A S

O grupo: homogeneidade de disciplinas	homogeneidade disciplinar factor de mudança constrangimentos - pessoais - fase de vida «C» (R) relação com colegas / grupo: facilitadores pessoais - valorativo «C» R "reflexão em grupo" colectivo - factor de mudança		o grupo e diades: «C» constrangimentos interactivos	P R O C E S S O S
	grupo: valorativas- maior comprometimento acção-escola-relacionais-com colegas continuidade maior convicção pensamento contextualizado- diferentes pessoas/diferentes percepções Concepção de mudança- pela partilha «C»	auto-formação: concepções: de investigação finalidades-transformação saber, eficiência qualitativa/ I-A utilitária centrada nos processos e produtos elementos de cientificidade: significações, contextos, detalhes, transferibilidade, pluralidade metodológica, de investigadores e de fontes, controle pela observação, acção co-investigação concorrente tempo pré-activo concepção de mudança: +pR »#A » I» («C»)	grupo: segurança emocional saberes/produktividade concepção mudança- «C»	M U D A N A Ç A S
Estruturação/focalização/ fio condutor	focada - factor de mudança estruturação do trabalho com alunos: pela acção exploratória #A constrangimentos pessoais: rotinas/ resistências constrangimentos externos- alunos/anos de escolaridade	estruturação pré-definida fio condutor		P R O C E S S O S
	estruturação do trabalho: não mudança práticas saber sobre alunos concepção pedagógica - o professor decisor (não mudança para a concepção do professor reflexivo/ processo cooperado)			M U D A N A Ç A S

Orientação		concepção de mudança - pela liderança da formadora- investigadora - !C - orientação fiscalização motivação estruturação interactiva/pré- definida	!C interactividade-sentidos convergentes autonomia relativa causalidades múltiplas	P R O C E S S O S
		Interactividade		M U D A N Ç A S
Metodologias- questionários	RXp factor de mudança/não mudança - não transferível constrangimentos externos- programas/natureza da disciplina	RXcp ! » A avaliativa não factor de mudança/saber contextualizado - não extensão Constrangimentos pessoais e interactivos partir de problemas finalidade: saber e transformação das práticas	questionários: XC » RXp » A	P R O C E S S O S
	não mudança de acção não extensível não duradouro mudança - acção-relação emocional-investimento efeitos nos alunos	saberes não transferíveis/ não extensíveis/ saber sobre situações saber sobre questionários concepção pedagógica-pela intuição concepção de mudança -pela RX e I	mudança duradoura / acção investigat./avaliativa saber operativo analítico concepção de mudança pelo XC e RXp	M U D A N Ç A S
Diários	I (XR XUR RX) característica detalhe adesão cientificidade	diários: K I » XeR (sobre si próprio e sua mudança) RX I e +VI factor de aprendizagem	diários: não factor de mudança	P R O C E S S O S
	concepção investigativa: I-A Utilidade detalhe descrição/controle observação concepção mudança: pela análise +VI	diários: (+2) saber operativo declarativo saber sobre si próprio conteúdos pedagógicos reflexão na acção (-2) não de práticas de investigação concepção investig: atitude construtiva concorrente/ retrospectiva "engajado"/ I-A int.saber cientificidade: significações, controle pela observação centrada no produto » meu processo 2º nível		M U D A N Ç A S

Entrevistas	(RXD) I			P R O C E S S O S
Tratamento dos dados		+I » RX factor de aprendizagem constrangimentos pessoais +I processos produtos "passa mais pelos processos")		P R O C E S S O S
		emocional: ("mais cauteloso" "mais lento") reflexão na acção -K operativo sobre investigação não mudança de práticas investigativas concepção de mudança - I/A		M U D A N Ç A S
Relatório	relação com estruturação/organização factor de mudança: síntese: I+ »A ("experiência mais condensada"			P R O C E S S O S

Analisando os dados a partir das mudanças detectadas pelos professores, verifica-se que foram vários os aspectos **mais valorizados** da formação. Note-se, no entanto, que há grandes diferenças entre os professores no que respeita à sua apreciação dos contributos dessas modalidades formativas para a mudança e que cada dimensão da formação é também, ela própria, objecto de uma análise complexa que dá conta, em simultâneo, de elementos facilitadores e de constrangimentos.

Um destes aspectos é o da aproximação à prática, por **processos de investigação-acção**, de casos concretos vividos pelos professores envolvidos na formação. Todos eles consideram relações de inclusão, de sequência ou de equivalência entre a investigação, a acção e a reflexão, com repercussões em mudanças relativamente a saberes extensíveis a outros contextos (professor B) ou não extensíveis (professor A), relativas a adesões valorativas e relativas à acção (professor C).

Os **questionários** são uma metodologia também apreciada pelos três professores e todos eles acentuam a reflexão sobre a acção, crítica e prática, como um processo de

mudança, fazendo o professor B a correspondência entre reflexão, processos investigativos e processos de acção avaliativa, enquanto a professora C realça, ainda, os processos de conflito sócio-cognitivo. A professora C é a que dá mais valor aos questionários, estando atenta à investigação quando esta é equivalente a uma acção avaliativa e ao conflito sócio-cognitivo e referindo mudanças duradouras de acção investigativa e de saberes operativos. Tanto o professor A, quanto o professor B, referem mudanças não extensíveis a outras situações, quanto aos saberes sobre as situações (*"agora que ninguém mude por causa dos questionários. Porque os resultados mudam de turma para turma"*) e quanto aos saberes sobre os questionários. O professor A refere, ainda, a não mudança duradoura da acção investigativa (*"é interessante como trabalho à parte, não se pode repetir"*), embora reconheça a sua influência na mudança da relação com os alunos, e o seu investimento emocional/comprometimento com esta dimensão, durante o projecto (*"obrigou-me a um tipo de relação e investimento mais particular"*).

O **grupo de formação** é considerado factor de mudança, tanto pelo professor A, como por C, nos seus aspectos interactivos produtivos e relacionais. O papel do grupo é associado a processos reflexivos, por A, que refere que o trabalho do grupo teve repercussões em termos de mudanças de acção e de comprometimento, facilitadas por fenómenos pessoais. A professora C refere existirem repercussões sobre uma maior segurança, assim como mudanças nas áreas do saber.

Os **diários** são valorizados pelos professores A e B, mas sobretudo pelo professor B. Surgem associados a processos investigativos de recolha e análise (professor B), com referências a potenciais ou reais relações de equivalência com processos de reflexão sobre a reflexão (professor B: *"pode ser interessante ver o que pensava sobre uma aluno há dois anos atrás. Penso da mesma maneira? Porquê? Ou não tive evolução ou já era uma verdade (...)"*), bem como com processos de reflexão sobre a acção (professor B: *"o diário foi o aspecto em que houve maior ponderação, mais profundidade de análise das coisas"*). Os diários constituem dispositivos integradores de processos reflexivos de diversa amplitude (professor A: *"útil porque é um meio introspectivo de ver as coisas e obriga a uma análise mais pessoal e fidedigna do que está a acontecer"*), tendo influência na mudança de saberes. Não houve, no entanto, continuidade na elaboração de diários, após a formação – *"(...) os*

diários nunca mais fiz (...) talvez por negligência. Depois não vou fazer a análise. Não me estou a ver a fazer isso autonomamente" (professor B). A professora C considera que os diários não foram factores de mudança, porque não permitiram o confronto com perspectivas de terceiros. Mais uma vez se acentuam as diferenças entre os professores, no aproveitamento que fazem dos processos formativos, parecendo que as suas concepções sobre formação, mudança e investigação são factores importantes nessa diferenciação de produtos. Neste caso, a valorização, pela professora C, do confronto e da triangulação de perspectivas terá influenciado esta menor adesão e provável menor influência deste processo formativo.

É também o professor B quem mais valoriza o **tratamento de dados**, nomeadamente o tratamento dos diários, associando os processos investigativos de análise a processos reflexivos antecipatórios da acção e valorizando os processos metodológicos, mais do que os resultados daí decorrentes (*"passa mais pelos processos"*). As mudanças referidas são, sobretudo, relativas a disposições emocionais ("mais cauteloso", "mais lento") e à reflexividade na acção (*"a pessoa fica mais atenta, mais alerta, porque já passou por uma experiência de análise"*). Surgem, ainda, referências a saberes operativos sobre a própria análise, sem que isso corresponda a mudanças duradouras de utilização desses mesmos processos investigativos. O professor B parece ter ficado muito sensibilizado com esta dimensão investigativa, associada a processos reflexivos (nos diários e tratamento de dados).

Por seu lado, o professor A valoriza o **relatório e as próprias entrevistas de investigação**, o que não é referido pelos restantes professores. Considera que os processos investigativos de apresentação interpretativa e de recolha, associados a processos de acção exploratória (no relatório) e a elementos de reflexão crítica e prática sobre a acção (as entrevistas), influenciaram a sua própria mudança, ao constituírem-se como estruturantes de *"experiências mais condensadas"*. Não especifica, no entanto, a área e o tipo dessas mudanças. Aqui, parece haver alguma contradição com a análise das componentes parciais e diferenciadas do relatório deste professor, que indiciava uma menor diversidade de áreas de mudança (apenas de saberes e efeitos da acção). Esta idiosincrasia aponta para a especificidade da influência dos processos formativos sobre a mudança, bem como para a

presença de factores subjectivos na atribuição desse valor de mudança a certos processos formativos, muitas vezes sem que isso se revele de forma manifesta no momento em que esses processos tiveram lugar. É a professora C quem menos valor atribui aos processos mais caracteristicamente investigativos, acentuando apenas aqueles que consegue associar a processos de acção e de interacção (como na diferenciação de casos de estudo e nos questionários).

O quadro-síntese que se apresenta dá conta da análise do discurso dos professores acerca das mudanças e processos de mudança, onde há uma associação ao facto de terem focalizado a atenção da investigação-acção em algumas problemáticas dela emergentes. Não se trata propriamente de um estudo de padrões de processos de mudança em torno de situações episódicas (Rice e col., 1984), porque estes núcleos de mudança tiveram um desenvolvimento concomitante, integrando-se frequentemente na acção durante as mesmas situações episódicas. No entanto, ao serem identificados como núcleos importantes de reflexão e de análise, passaram a ser consciencializados e trabalhados de modo mais intencional e sistemático.

Quadro IV. 2 - Análise das entrevistas de "follow up" - problemáticas trabalhadas e mudança

Áreas de Mudança/ Temas centrais	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSORA C	
Motivação dos alunos				P R O C E S S O S
			saber informativo analítico saber operativo analítico acção-aula-concretização processo de reflexão na acção, crítico e prático -KXp ("questiono a minha maneira de fazer") concepção pedagógica – reflexivo cooperado	M U D A N Ç A S

Participação dos alunos (nomeadamente na concepção, utilização e avaliação do trabalho com recursos educativos)	#A facilitadores contextuais- programas alunos:interesses R-p (?aprofundamento)	XRX ("consciencializar") A _ XRX	#A ("insistência aqui de fazer coisas com os miúdos") facilitador pessoal emocional- sentimento de pertença constrangimentos contextuais- natureza da disciplina	P R O C E S S O S
	(+1) previsão de mudança nesse ano (-1) mudança insatisfatória da acção e seus efeitos (+2) :saber sobre práticas, seus efeitos e contextos/alunos, contextualizado (+1) mudança valorativa (adesão, não comprometimento) maior convicção não concepção pedagógica coerente professor actor/ decisor (não comprometimento sistemático)/reflexivo cooperado real/ideal não muito assumido contextualizado-dependente das disciplinas e dos alunos mudança de colegas-acção	(+2): saber operativo procedimental acção - sala de aula - mais cooperado Duradouro concepção pedagógica-reflexivo cooperado Concepção investigativa: cientificidade: foco na mesma problemática sistematicidade	(+2): saber operativo analítico/ saber pedagógico acção - escola - colaboração acção - aula - concretização e planificação e avaliação Duradouro concepção pedagógica-reflexivo cooperado	M U D A N Ç A S

Relação com o Meio e Recursos educativos	I #A constrangimentos: externos/alunos externos/meio	constrangimentos externos aculturação R/Xc (indício de contextualização) (o produto pode levar à não mudança)	I #A facilitador-pessoal-valorativo ("sempre achei importante só que não fazia") constrangimentos-externos-formalismo pessoais: características ("desorganização")	P R O C E S S O S
	(+2) saber sobre o meio saber operativo (+1) provável mudança de prática valorativa - adesão, não comprometimento/ Tipo: não sistemática (-2) não mudança de práticas	(+2) valores/finalidades saber sobre os contextos extensão/alargado concepção pedagógica: reflexivo cooperado (-2) não mudança de práticas	valorativo holístico conteúdo pedagógico/ saber informativo analítico saber operativo acção-aula-planificação diferença valor/acção duradouro extensão circunscrito cumulativo acção/sistematicidade concepção pedagógica-reflexivo concepção de mudança - interactividade sistemática tempo continuado Pela acção	M U D A N Ç A S
Banco de Recursos /utilização de recursos	geral: Rp ("foram mais teorizadas")		#A e A+	P R O C E S S O S
	geral: (+2) valorativo: comprometimento mudança de acção efeitos da acção: imagens acumuladas (+2) saber maior convicção Portfolios: (+1) adesão, previsão mud. (-2) não de práticas (+2) saber operativo	(+2) acção - escola - funcionamento/ comunicação (partilhámos na escola esse banco de recursos") cumulativo / acção - sala de aula duradouro e pontual extensão, alargado	(+2) valorativo holístico saber operativo analítico acção . aula - planificação acção-aula-concretização cumulativo duradouro concepção pedagógica- reflexivo cooperado	M U D A N Ç A S

Também em relação às problemáticas aprofundadas, verifica-se uma valorização e aproveitamentos distintos, pelos diferentes professores. As quatro problemáticas referidas serviram de fio condutor ao longo de todo o processo formativo. Logo na fase inicial de concepção autónoma do projecto (sem interferência do formador), acentuou-se a problemática da motivação e a organização/construção de um banco de recursos, tendo as

restantes surgido de uma forma interactiva, ao longo das sessões de formação e na interacção com os próprios contextos escolares.

O problema da motivação foi-se diluindo ao longo do processo, sendo reconceptualizado e integrado nas outras três problemáticas, e dessa forma foi referido na própria entrevista, à excepção da professora C, que lhe deu um tratamento mais acentuado. Ai, esta professora assinalou os saberes que, a esse respeito, foi construindo (*"pensava que se não estavam motivados podia não ser por minha causa. Passei a admitir que também podia ser por minha causa"*), tendo ainda referido os processos reflexivos críticos e práticos decorrentes dessa mudança de saberes (*"questiono a minha maneira de fazer "*), bem como a mudança de saberes operativos (*"agora acho que há mais maneiras de dar aulas"*) e a mudança da acção que esses saberes orientam (*"questionar os alunos, fazê-los participar, andar por entre os alunos..."*).

No que respeita à **"elaboração do banco de recursos/utilização de recursos"**, a comparação entre o discurso dos três professores aponta para diferentes processos envolvidos e para diferentes mudanças daí decorrentes, com destaque para as mudanças de acção pelos professores B e C. Apesar do professor B não referir processos de mudança, ele valoriza esta dimensão ao referir mudanças de acção em sala de aula, alargadas à própria escola (*"partilhámos na escola esse banco de recursos"*), mudanças essas duradouras que se mantiveram e se foram acentuando de um modo cumulativo, embora de um modo mais pontual do que aconteceu durante o processo de formação (*"manteve-se mas se calhar de forma menos estruturada e activa"*). As mudanças de acção duradouras e cumulativas são também referidas por C (*"dantes não tinha muito a preocupação de deixar registos, fazer exposições, tirar fotografias. Nas A.I. tive e continuo a ter"*), associando-as a processos de acção exploratória e de testagem dos seus efeitos (*"tiveram influência por ter experimentado e ter resultado"*) e a mudanças valorativas e de saberes operativos. O professor A é o que menos acentua este aspecto, considerando que, pelo menos em parte, a sua acção não se alterou significativamente (*"tiro frequentemente slides dos trabalhos. Já fazia"*). No entanto, refere a sua adesão valorativa e comprometimento com esta dimensão, com consequentes repercussões em termos de acção e seus efeitos, no sentido da acumulação de materiais (*"em termos de utilização de recursos hoje invisto mais, no âmbito*

das Artes Plásticas”). Revela, ainda, processos de reflexão prática, na acção, conducentes a uma maior conceptualização (*“as questões já existiam mas foram teorizadas”*).

Estes processos de reflexão são também importantes para o professor A, na mudança relativa à dimensão **“participação dos alunos”**, conjugados com processos de acção exploratória. Mas, mais uma vez, a mudança não é muito acentuada, segundo este professor, nomeadamente no que respeita à área da acção. Parece haver uma mudança de saberes e uma mudança valorativa no sentido de uma maior adesão, mas não no sentido de um comprometimento. Trata-se de uma atitude de relativismo que faz depender essa mudança das características dos contextos da intervenção: dos contextos mais gerais, como é o caso dos programas; dos contextos específicos, como é o caso dos diferentes níveis de escolaridade dos alunos (*“acho que é importante, isso é bom. Agora não sei se com a idade deles eu virei a estar aberto a repetir a experiência”*). Parece haver uma oscilação de concepções pedagógicas entre os modelos do professor decisor e do professor reflexivo; aspecto já anteriormente referido e que o conjunto da entrevista acentua. Parece haver uma relação recursiva entre o relativismo de concepções/não comprometimento e a não mudança de acção, apesar da referida conjugação entre processos de acção exploratória e reflexão.

Ao invés, os professores B e C valorizam muito esta dimensão do seu trabalho e ambos referem, à semelhança de A, a importância dos processos de acção exploratória, para o seu desenvolvimento. O professor B aponta para uma relação entre a acção e a reflexão, no sentido de facilitar a mudança, pelo auto-conhecimento das suas acções (*“uma coisa muito importante é a consciência. As coisas já lá estão, já passou pela experiência, já viu, mas não consciencializou”*). As mudanças são tanto ao nível do saber operativo como da acção em sala de aula, mudanças duradouras que acentuam o lado cooperado do processo pedagógico (saberes-fazer e acções). A professora C afirma que *“a questão principal para a motivação é fazer-los participantes e não ser espectadores (...) era um pouco – o trabalho está programado e vamos avançar, agora é aferir por eles o que eles esperam e como resultou (...) na avaliação o ter feedback”* e acrescenta, ainda, referências à mudança da sua acção ao nível da escola, pois houve maior colaboração com colegas. Para a sua mudança, esta professora C acentua a importância, da sistematicidade e interactividade, pelas quais a acção exploratória poderá ganhar contornos investigativos, dentro de um contexto social -

"insistência aqui de fazer coisas com os miúdos". Parece, assim, haver uma relação entre sistematicidade de processos, sistematicidade e consistência de posições valorativas e comprometimento com estas, no sentido de uma maior congruência entre a teoria pessoal e a acção. A diferença entre professores aparentemente envolvidos nas mesmas situações acentua, mais uma vez, a imprevisibilidade da mudança e a multidimensionalidade de factores, nomeadamente de ordem pessoal e interactiva.

No que respeita à **"Relação com o Meio"** parece ter havido, desta vez, um maior envolvimento do professor A, comparativamente com as problemáticas anteriormente tratadas - *"em termos gerais foi o aspecto mais marcante"*. No entanto, à semelhança dos outros aspectos, as mudanças são sobretudo ao nível do seu sistema apreciativo - saberes operativos e saberes sobre o meio, adesão mas não comprometimento. A acção não terá sido alterada, embora se previsse que isso ainda pudesse vir a acontecer. A professora C, refere, tal como o professor A, processos investigativos de recolha de informação e processos de acção exploratória e parece ser a mais entusiasta em relação a este aspecto, ao referir mudanças duradouras, cumulativas e sistemáticas da sua acção (*"houve mais do que era costume. Sempre achei que era importante só que não fazia", "o sair da sala de aula deu-se este ano"*). No entanto, nota um desvio entre as práticas e efeitos desejados (*"foi mal utilizado em termos de trabalho. O trabalho subsequente não foi muito produtivo"*), atribuído internamente às suas características pessoais (*"com facilidade me distraio. Sou muito desorganizada"*) e à improvisação da acção. O professor B parece ter sido o menos sensível a este aspecto, ao contrário do que aconteceu com as outras dimensões e ao contrário de uma aparente adesão durante a formação. Segundo ele, essas práticas não terão mudado, apesar da sua tentativa posterior, frustrada e atribui esse fracasso a constrangimentos externos (*"pensei que fosse interessante (...) verifiquei que isso não acontece"*), dos quais toma conhecimento através de processos reflexivos críticos acerca dos contextos, acabando por desvalorizar esse aspecto (*"a ligação com o meio é um pouco indiferente"*). Quanto à manutenção de uma adesão e de uma acção de envolvimento no meio/comunidade, as diferenças entre os professores B e C poderão radicar numa distinta atribuição de "locus de controle" (interna e externa).

Considerando o conjunto das dimensões agora exploradas, verifica-se um predomínio de referências a processos reflexivos (professores A e B) e a processos de acção exploratória (professores A e C), o que poderá dizer algo acerca das diferenças entre os professores, nomeadamente dos seus processos particulares de aprendizagem e das dimensões por eles valorizadas. Mas diz também algo acerca das suas semelhanças, nomeadamente no que respeita à menor frequência de referências a processos colaborativos e investigativos. Isto pode dever-se a uma desvalorização destes processos, consciente ou não consciente. Dou aqui particular relevo ao professor B que, durante o processo, apresentou um comprometimento grande com a investigação e que deixa de a referir na exploração destes aspectos e ao associá-los, nas entrevistas, aos processos de recolha e tratamento de dados (questionários, diários). Isto poderá significar que as mudanças em núcleos significativos de acção de conteúdo pedagógico são particularmente associados a processos de reflexão e de acção, enquanto os processos investigativos têm uma influência mais claramente reconhecida sobre outros tipos de conteúdos de mudança – sobre o próprio (exemplo no professor B de mudanças de auto-conhecimento, ritmo, ponderação, reflexividade), sobre os alunos (exemplo do conhecimento sobre alunos específicos e sobre a relação com alunos) e sobre a dimensão investigativa (saberes sobre questionários e sobre diários). A menor ênfase atribuída aos processos investigativos e colaborativos, por associação com estes núcleos de intervenção pedagógica, pode dever-se, também, à sua presença constante, permanecendo por isso no domínio do implícito. Tal parece ser o caso dos processos de acção e de testagem de efeitos que terão tido um carácter de sistematicidade, próprios de um processo de investigação-acção. Tal é também o facto do projecto do grupo se ter focado nestas mesmas problemáticas, característica de focagem essa que pode ser associada, ainda, à investigação-acção. Os restantes elementos do discurso proferido ao longo das entrevistas destes professores leva-me a considerar estas duas alternativas como igualmente válidas.

Quanto às áreas de mudança mais valorizadas, as diferenças entre os professores também apontam para resultados diferenciados da experiência formativa. Assim, a dimensão participativa parece ter sido mais pregnante para os professores B e C, o que pode ter levado a mudanças (de acção e de concepções), no sentido de uma maior congruência e

consistência interna. A utilização do meio como recurso surge mais valorizada por A e C, embora sem consequências muito satisfatórias para ambos, nas suas experiências posteriores. A organização do banco de recursos foi, sobretudo, evidenciada pelo discurso do professor B, embora C também a ele tenha feito referências entusiastas.

Também nas entrevistas de *“follow up”* se pediu aos professores que considerassem os seus depoimentos, feitos numa fase inicial das “Actividades de Integração”, e que detectassem mudanças de perspectivas e de acções, referindo se as “Actividades de Integração” teriam tido alguma influência nessas mesmas mudanças. Em apêndice (apêndice nº 9C), apresento um quadro-síntese das análises efectuadas a estes depoimentos dos professores.

De um modo geral, surgiram referências à ocorrência de mudanças significativas nas áreas não directamente trabalhadas, mas relacionadas de algum modo com o projecto desenvolvido, tais como :

- ao nível dos valores e finalidades, onde as mudanças são de grau de adesão, embora a professora C seja a que menos parece ter desenvolvido mudanças a este nível e o professor A o que mais enfatiza mudanças, que apontam para uma maior comprometimento (*“adesão (...) agora estou mais ligado a esse aspecto”*) e para uma hierarquização diversa consoante a população visada (*“acho que as duas são importantes mas acho que é muito importante que eles tenham (...) uma adesão aos conteúdos”, “isto é mais dedicado aos que já escolheram. Os outros (...) põem-se mais esses problemas do relacionamento”*). O professor B é quem parece detectar mais conflitos/dilemas entre os seus valores (de aprendizagem e de relação) e entre estes e as finalidades sociais ou as finalidades do alunos (*“cada vez mais valorizo a transmissão de conhecimentos”, “é evidente que os valores, atitudes, relação são muito importantes. Agora eu acho é que a nossa sociedade não valoriza tanto esses aspectos(...) Passa muito pelos conhecimentos”, “cada vez mais os alunos a vêem como um sítio onde vão passar uns bocados agradáveis com os amigos”*). Alguns destes conflitos revelam inconsistência em relação a um modelo pedagógico cooperado, presentes nas áreas mais trabalhadas, revelando uma não extensibilidade dessas

mudanças a outros domínios. Tal pode relacionar-se com a presença de tensões e dilemas não resolvidos, embora atenuados no campo onde elas terão sido trabalhadas, por processos de reflexão sobre a acção e por testagem de alternativas de acção - de participação dos alunos – que conciliam os pólos da aprendizagem e da relação. Isto parece indicar que as mudanças ocorreram em torno de ideias nucleares, onde aos saberes-fazer se associam acções consistentes, mais do que o desenvolvimento de teorias pessoais consistentes, onde os valores fossem coerentes com os saberes-fazer. A professora C também forneceu indicações que apontam para um modelo pedagógico centrado no professor e para o modelo reflexivo do professor investigador, embora isso não seja referido como inconsistente e dilemático. Aqui, a não extensibilidade de certas ideias associadas ao modelo cooperado, sobretudo presentes nos núcleos da acção pedagógica mais directamente focalizados durante as “Actividades de Integração”, parece indicar o desenvolvimento de uma teoria prática mais circunscrita a certo tipo de dimensões da acção, organizada à volta de ideias nucleares, ao invés da ausência de uma teoria pessoal consistente (que seria visível no reconhecimento de inconsistências nas suas próprias ideias, como acontece com o professor B. No professor A, os dilemas ocorrem precisamente nessas áreas de focagem e nas outras mantém-se, aparentemente, um modelo mais centrado no professor, o que pode significar que, neste professor, as tensões e inconsistências são produto do próprio processo formativo (conjectura corroborada com outros dados do “*follow up*”);

- ao nível da organização curricular, é o professor A quem menos parece ter introduzido mudanças, referindo a não ocorrência de mudanças de práticas e de saberes operativos e valorativos. Refere, apenas, uma maior convicção em relação a práticas e saberes anteriores, convicção desenvolvida por processos de reflexão sobre a acção. O professor B refere algumas mudanças em relação à reflexividade mas não em relação à acção, por via de processos de acção exploratória e de reflexão na e sobre a acção. A professora C acentua mudanças de acção a múltiplos níveis da organização curricular (planificação, colaboração

na escola, cerne actividade), parecendo haver, segundo ela, uma coerência com elementos anteriores que apontam para frequentes mudanças de acção e para a valorização dos processos de mudança;

- ao nível da relação com alunos, tanto A como B, referem mudanças no sentido de uma maior proximidade afectiva;
- os problemas não parecem ser alterados, sobretudo pela professora C. O professor A refere mudanças emocionais, no sentido de uma maior aceitação da frustração e segurança, assim como a melhoria das relações com alunos e colegas.

O quadro seguinte regista as análises efectuadas ao discurso de síntese dos professores, quando questionados directamente e de um modo abrangente, sobre as mudanças e processos de mudança operados, durante a formação, bem como sobre as suas concepções gerais acerca da mudança.

Quadro IV. 3 - Análise das entrevistas de "follow up" - síntese sobre mudança

Áreas de Mudança/ Temas centrais	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSORA C	
Processo de mudança e mudança - sínteses des-contextualizadas	interactividade-autonomia relativa constrangimentos externos-tempo insuficiente RX e «C» e #A (sistemizada)	finalidade - transformação interactividade -tempo pontual constrangimentos interactivos-formação/ tempo stress A e RX e XR	ponto de partida - questão/saber erros tempo - lento constrangimentos- pessoais-rotinas mudança profissional RX	P R O C E S S O S
	saber sobre si próprio saber casuístico/holístico saber operativo procedimental	esquemas de acção-saber operativo analítico-procedimental acção-aula prática contextualizada não extensível a todas as situações não ruptura concepção de mudança-continuidade pela #A tempo lento pouca referência a aspectos investigativos	operativo analítico saber pedagógico emocional-sentido de pertença à profissão profundidade -nível 1 cumulativo concepção de mudança: pela acção e reflexão crítica sobre a acção - A RX permanente continuidade dificuldade de consciência tempo lento irreversível/com regressões	M U D A N Ç A S

Retomando estes e todos os dados das entrevistas de “*follow up*”, é de realçar que os processos e as mudanças operadas são de áreas e tipos diferentes, consoante os professores.

No que respeita à **relação entre processos investigativos e outros processos de mudança**, as combinatórias mais frequentes fazem equivaler processos investigativos com processos avaliativos/de acção exploratória, quer a propósito da utilização de inquéritos para recolha de dados de opinião dos alunos sobre a acção (I»#A - professora A), quer a propósito da relação teoria-prática (professor B e professora C). Também é relevante a associação da sistematicidade e organização dos processos reflexivos com os processos investigativos, onde os primeiros se inserem, com uma amplitude menor - I(R) (professor A, relativamente aos diários e às entrevistas), ou têm, ao invés, uma amplitude maior - A(R(+|I)) (professor B em relação ao esquema espiralado de investigação-acção). Entre a investigação e a reflexão pode, ainda, surgir uma sequencialidade linear ((A»I)-(R) - professora C em relação aos processos de diferenciação de casos a pesquisar) ou pode ser apontada uma relação de equivalência (professor B em relação aos diários). As análises sugerem que o professor B parece estar mais atento à complexidade da dimensão investigativa que os outros, o que é consonante com interpretações anteriores acerca do papel desempenhado por este nos processos investigativos, durante a formação. Sugerem, ainda, que apesar de muitos dos processos serem comuns ao grupo, diferentes professores atribuem-lhes importâncias relativas diferentes, o que pode decorrer de características individualizadas de aprendizagem e de formas diferenciadas de se envolver nas situações (ver relatório, por exemplo), bem como de diferentes concepções sobre mudança.

De facto, e no que respeita às **concepções de mudança**, verificam-se diferenças entre os professores, consonantes em larga medida com os processos considerados válidos por cada um deles e com as combinatórias por eles sugeridas.

Assim, o professor A considera que a mudança ocorre a partir dos problemas sentidos, visando a eficácia por via de processos de acção e do pensamento que a ela se associa (processos aplicativos sobre a acção e processos de reflexão crítica, prévia à acção, mobilizando conteúdos contextuais e técnicos), bem como de processos interactivos (modelagem e colaboração/partilha), teóricos e investigativos (análise de dados dos diários)

O professor B refere que a mudança acontece de um modo lento, sem rupturas, em continuidade com processos anteriores, a partir de problemas, por processos de acção exploratória, por processos de reflexão (antes da acção, na acção e sobre a acção), por processos interactivos (colaboração/partilha, reforço e liderança da formadora - embora estes fossem pouco valorizados) - e por processos investigativos, todos equivalentes entre si.

A professora C adere também a estas ideias de uma mudança lenta, em continuidade, permanente, sistemática, decorrente de problemas e erros do próprio e operada por processos de acção, reflexão crítica e interactivos (colaboração/partilha e conflito sócio-cognitivo).

Relativamente às **concepções de investigação**, verifica-se ser o professor B aquele que mais está atento a esta dimensão, pois faz referências que, implicitamente, significam uma ideia de investigação qualitativa, “engajada”, ocorrida antes, durante e após a acção. Aquela tem uma finalidade de eficiência e transformação, mas também de construção de saberes, centrada nos processos e produtos, focalizada sistematicamente numa problemática cujas garantias de credibilidade são dadas pelo estudo dos detalhes das significações e dos contextos, através do contraste entre metodologias, entre investigadores e entre fontes, e pelo controle através da observação, acção e co-investigação. Esta concepção é coerente com o processo, tal como ocorreu, e integra dois níveis de investigação, referidos em distintos momentos: um 1º nível a propósito da concepção de processos de auto-formação, onde a investigação referida antecede e ocorre durante a acção, alimentando-a; e um de 2º nível, a propósito da utilização dos diários, onde as análises são já feitas num tempo retrospectivo à acção, usadas na elaboração do relatório e tendo um sentido de apoio ao desenvolvimento de saberes operativos, declarativos, do conteúdo pedagógico, mas também ao desenvolvimento de um conhecimento sobre si próprio. O discurso do professor A aponta para uma concepção utilitária de investigação-acção, credibilizada no detalhe e no controle pela observação (a propósito dos diários). A professora C não faz referências que clarifiquem uma concepção investigativa. Estes dados são consonantes com outros anteriores que apontam para uma maior sensibilidade do professor B em relação aos

processos investigativos, ao invés da professora C, que acentua os processos reflexivos e de acção.

Quanto à **relação entre processos investigativos e mudança** verifica-se que, nas sínteses feitas pelos professores (sem considerar agora todo o seu discurso anterior), nenhum faz referência directa aos processos investigativos, acentuando sobretudo os processos de acção (professor A e B), de reflexão crítica sobre a acção (professor A,B,C) e sobre a reflexão (professor B) e os processos colaborativos (professor A). Isto pode significar uma menor importância atribuída aos processos investigativos. A associação de equivalência que, por vezes, é feita entre estes processos investigativos e os processos de acção e de reflexão, pode significar, por outro lado, que há uma sistematicidade e focalização própria dos processos investigativos, subjacente à acção e à reflexão. Pode, ainda, significar que há processos que servem os vários propósitos, havendo um grande afinamento entre as lógicas da investigação e da acção, sem que se manifestem muitas tensões entre elas (embora surjam outros dispositivos onde o desfasamento de velocidades é mais claro - exemplo de processos de análise dos dados dos segundos questionários e diários, com sua apresentação em relatório).

Note-se, no entanto, que isto não significa a ausência de relações entre processos investigativos e mudança. Assim, a referência explícita a processos investigativos, normalmente associados a outros, surge relacionada quer com mudanças pontuais, não extensíveis a outros contextos (professor A - relação teoria-prática), quer com aspectos onde ocorrem simultaneamente mudanças de acção, de saberes e de valorações/adesão (professor C - diferenciação de casos e relação com o meio - mudanças duradouras, extensíveis e cumulativas), ou com situações onde apenas se identificam mudanças de saberes (professor B - questionários - saberes não extensíveis), de saberes e de reflexividade (professor B - diários), de saberes e valorações (professor A - na relação com o meio - mudança não sistemática), ou mudanças emocionais e reflexivas (professor B - tratamento de dados). Deste modo, não parece haver padrões de relação entre processos investigativos e mudança que se possam generalizar. Pode, mesmo assim, realçar-se a diversidade do impacto percebido destes processos, consoante as modalidades de investigação ensaiadas e os professores que as percebiam.

Analisando a globalidade dos discursos de cada professor e começando pelo **professor A**, verifica-se que dominam mudanças de adesão valorativa sobre as de comprometimento valorativo e as de saber sobre as da acção. Surge muitas vezes a indicação de possíveis mudanças, ainda não manifestadas, havendo referências a uma temporalidade lenta de processos em transformação, circunscritos a certas situações, pontuais, ainda que com maior sistematicidade relativamente a períodos anteriores aos da formação. Domina, quer o relativismo de concepções, não resolvido por processos de comprometimento, quer o relativismo das práticas, sujeitas aos constrangimentos situacionais (programas, disciplinas, alunos, escolas) e aos constrangimentos pessoais (rotinas, etapas de vida). Trata-se de um relativismo sustentado, ainda, pela conceptualização de necessidades de contextualização dos saberes e da acção. A constante insatisfação é, ao invés, um facilitador de mudanças e potencial garante de que estas continuam para além da formação, relativamente autónomas em relação a esta. Este processo lento, que se espera estender-se a partir da adesão e do saber, pelo comprometimento e pela acção, bem como a dependência registada em relação a constrangimentos situacionais, podem, em parte, relacionar-se com esta atitude de reflexão crítica sobre si próprio e com esta insatisfação. A evolução no sentido de uma maior aceitação da frustração e de uma maior segurança, também referidas, podem constituir elementos do desenvolvimento deste professor, vindo a aceitar os riscos que o comprometimento e a acção acarretam, aceitando a possibilidade de maiores rupturas. A reflexividade crítica, a pesquisa teórica, a interactividade colaborativa e os processos de modelagem, presentes no seu discurso acerca da interacção actual com os contextos, poderão, ainda, constituir indicadores para um prognóstico positivo de futuras mudanças.

A ausência de referências a mudanças duradouras de processos de investigação e de acção exploratória, apesar desses processos terem sido valorizados no processo formativo, corrobora o próprio discurso do professor quando refere que a formação, nomeadamente nas suas componentes investigativas, se distanciou de processos espontâneos de mudança (que ocorreriam provavelmente, mesmo na ausência de qualquer processo formativo), com o que isso pode ter de positivo e negativo. Mesmo assim, foram assinaladas mudanças decorrentes desses processos, o que poderá indiciar a importância da formação para o

desenvolvimento de mudanças que, de outro modo, não se operariam. O equilíbrio entre a continuidade e a introdução de novos processos, num ponto indefinido mas tacteado e negociado, poderá ser um princípio a ser investigado de futuro, embora os dados disponíveis tenham sido um modo de testar essa mesma hipótese. Na verdade, todo o processo formativo foi-se definindo de um modo interactivo, procurando responder às necessidades e características dos professores implicados, ao mesmo tempo que introduzia dispositivos novos. A coerência entre os processos de mudança e as concepções de mudança poderia ser reveladora da importância que estes mesmos processos tiveram. Note-se, aqui, que as concepções de mudança referidas integram os processos colaborativos, de acção exploratória e de reflexão crítica, bem como de investigação e de aplicação teórica, predominando no discurso relativo à formação, os três primeiros processos, o que aponta para uma aceitação do que aconteceu na formação. No entanto, apesar desta aparente adequação, não se registam mudanças significativas e acentuadas, no sentido de se revelarem sistemáticas, extensas, aglomeradas, duradouras, radicais, integrativas, diferenciadas em novas dimensões. As mudanças de saberes informativos e operativos e de adesões valorativas não são organizados em ideias nucleares (apesar da pesquisa se ter focado em núcleos de problematização e de acção), e muito menos parecem contribuir para o desenvolvimento de uma teoria pessoal. Surge, sim, uma perspectiva crítica geral e uma conceptualização da contextualização, associadas ao desenvolvimento de um pensamento, tanto abstracto, como contextualizado, e a uma organização do conhecimento tanto casuística como proposicional. Para compreender as 'falhas' detectadas há que, para além das características pessoais e situacionais/contextuais já referidas (algumas das quais foram enfatizadas pelo próprio professor), questionar os processos investigativos e formativos postos em curso e a própria ideia de que deverá procurar-se uma adequação dos processos às concepções dos professores. Esta adequação, apesar de garantir algum comprometimento geral com os processos de formação (também este com reservas, segundo este professor), pode favorecer as continuidades em detrimento de algumas rupturas. Mas, como vimos, a introdução de novos elementos, como a investigação, também não terá favorecido essas mudanças. O tempo insuficiente terá sido, aqui, um obstáculo importante, tratando-se de um constrangimento referido por este e pelos restantes colegas do grupo. Este factor, associado

às características do professor e suas rotinas, terá contribuído para o despoletar de dificuldades durante a formação que, aliadas às características das situações posteriores à formação, como a diversidade de disciplinas leccionadas, terão dificultado o desenvolvimento de certas mudanças e a sua manifestação após a formação.

O professor B deu relevância a mudanças do conhecimento - saberes informativos e operativos, pedagógicos, sobre os contextos e sobre si próprio -, do pensamento reflexivo (em relação ao tratamento de dados e ao trabalho de projecto) e da própria acção, em sala de aula (nomeadamente no que respeita à participação dos alunos e banco de recursos) e em contexto escolar. No entanto, nem sempre as mudanças de saber operativo surgem associadas a mudanças de acção, nomeadamente investigativa ("*diários nunca mais fiz*", "*não vou fazer a análise*"). O professor B acentuou frequentemente a não extensibilidade das mudanças a todas as situações, tais como a variabilidade de saberes sobre os contextos - "(em relação aos questionários) *os resultados mudam de turma para turma*" -, embora tenha tendência para generalizar alguns saberes - "(os alunos) *as suas necessidades e anseios são muito parecidas* "). Refere, ainda, mudanças do foro emocional e atitudinal, manifestadas, por exemplo, num ritmo mais lento, e associa-as a processos investigativos de tratamento de dados.

No que respeita às suas concepções pedagógicas, apresenta indicadores relativos a um modelo reflexivo cooperado, manifesto em relação aos temas trabalhados, à participação dos alunos e à utilização do meio como recurso, temas que parecem constituir ideias nucleares organizadoras da mudança. No entanto, em outros âmbitos, não tão directamente aprofundados no seu projecto de investigação-acção, revela algumas oscilações com um modelo essencialmente apriorístico, em que o professor é o decisor ou mesmo executor, embora em relação a aspectos, como a avaliação, retome elementos de um modelo cooperado. Estas oscilações, percebidas pelo próprio, são indicadoras de problemas de consistência teórica.

Em relação aos processos de mudança, o professor B considera particularmente relevantes a reflexão crítica na acção, prévia à acção, sobre a acção e sobre os contextos, com predominância de conteúdos práticos, compreensivos e pessoais. Esta diversidade sugere a riqueza dos processos e a não dominância de nenhum deles sobre os restantes, ao

contrário de certos autores que tendencialmente atribuem maior importância a certos tipos de reflexão. Os processos de reflexão surgem associados, de uma forma intrínseca, em relações de equivalência, com processos de acção exploratória e com processos investigativos, acentuando nestes os de recolha e de análise de dados. No entanto, a investigação não surge no seu discurso de síntese acerca dos processos de mudança, nem no tratamento das problemáticas em estudo, o que poderá indiciar uma possível menor relevância destes processos na mudança, apesar da sua relevância durante o processo (como é registado nas actas/diários de investigação). Talvez esta diferença entre o grau elevado de envolvimento deste professor nos processos de investigação e a menor importância que lhes foi atribuída na mudança, relativamente ao que seria de esperar, ajude a explicar por que a mudança não foi tão profunda quanto poderia ser, nomeadamente porque não se identificaram elementos de mudanças integrativas, diferenciadas, radicais, constituindo-se a mudança mais como um aprofundamento dentro da continuidade, do que como ruptura (o que aliás está de acordo com a sua concepção de mudança). O “stress” da formação, o tempo pontual por contraposição com o tempo lento e continuado das mudanças, são os principais constrangimentos da formação referidos, associados a constrangimentos pessoais e contextuais (tais como a ausência de certas práticas e de certos recursos nas escolas e as diferenças entre escolas e entre turmas). Coloca-se, assim, como hipótese (partindo do que se disse acerca dos professores A e B), de que os processos de investigação são menos eficazes no desenvolvimento de mudanças mais profundas em situações de formação onde o tempo se revela mais restrito, com professores menos experientes e onde a formação não é directamente integrada na escola, nem há fixação dos professores nas escolas nem nas disciplinas leccionadas. Um percurso mais autónomo deste professor (sendo o primeiro a avançar com o projecto, no seu campo específico de intervenção), que funcionou como líder dos seus colegas (embora existindo interdependência entre eles, na medida em que muitas decisões eram tomadas em conjunto, surgindo nas próprias actas/diários de investigação indicadores de partilha e de conflito sócio-cognitivo), também poderá ter tido influência nestes resultados. Este professor deu menos importância a esses processos interactivos, embora os tenha referido em relação à sua interacção actual com os contextos, contrastando sobretudo com o professor A, que valorizou amplamente o grupo formativo, quer pela

homogeneidade de interesses, quer pelo carácter colectivo do trabalho e acentuou as valências produtivas e relacionais da colaboração, considerando que elas foram favorecedoras de um comprometimento e de uma interacção colaborativa, duradoura, e de mudanças noutras escolas (no sentido de um pensamento mais contextualizado e relativizador).

Também a **professora C** referiu e valorizou esta componente interactiva, embora tenha acentuado mais a interacção diádica do que a grupal. Para esta professora, predominam os processos de acção exploratória, conflito sócio-cognitivo e reflexão crítica e prática, sobre a acção e na acção. Os processos de investigação apenas são referidos quando associados a processos de acção exploratória, sistemática e avaliativa, valendo sobretudo por essa componente de acção, de reflexão e de conflito sócio-cognitivo introduzido. O seu discurso de síntese acentua os processos de reflexão crítica, o que é só parcialmente consonante com o seu discurso mais específico.

As suas concepções pedagógicas são semelhantes à do professor B, com predominância do modelo reflexivo cooperado, para as problemáticas mais trabalhadas (participação dos alunos na planificação, concretização e avaliação e utilização do meio como recurso). Também a presença de indicadores próximos de modelos investigativos e de modelos apriorísticos, do professor decisor e do professor executor, em situações distintas das trabalhadas, indica a importância do processo formativo, embora evidencie o seu fraco poder de extensibilidade. A sistematicidade, durabilidade e cumulatividade são atributos normais das mudanças referidas – mudanças, tanto do sistema apreciativo (saberes e valorações), como da acção em sala de aula e na escola (colaboração com professores), como ainda do pensamento reflexivo e de aspectos de carácter emocional, tais como a segurança e sentido de pertença. Deste modo, as mudanças operadas parecem ser profundas e extensas. As mudanças surgem como aglomerados de acção, valoração e saberes, conceptualizados à volta de temas/áreas de acção nucleares – utilização de recursos para a motivação dos alunos e participação dos alunos na elaboração desses mesmos recursos – coerentes com um modelo cooperado, onde se integram conceitos-chave como renovação, motivação, adaptação e participação. Estas mudanças contribuíram para o desenvolvimento de uma teoria pessoal consistente e congruente com a acção, num quadro de mudanças

duradouras e sistemáticas. Apesar disso, não são alargadas a todas as áreas de intervenção, onde novos meios e processos se diferenciam, substituindo antigas práticas e concretizando, de modos diferentes, as mesmas finalidades. Interrogo, assim, as razões de um tão grande sucesso com esta professora, quando os elementos disponíveis sobre o processo, não o fariam prever, na medida em que nas reuniões de formação, o trabalho em torno do seu sub-projecto serviu fundamentalmente para uma planificação da acção. Talvez isso signifique que esta professora esteve muito centrada no projecto conjunto e no apoio aos sub-projectos dos seus colegas e, talvez por isso, tenha estado menos exposta a um primeiro confronto com novas experiências, partindo da experiência do colega B para as adaptar às suas circunstâncias concretas. Esta postura poderá estar na base dos assinalados ganhos de reflexão e de maior autoconfiança, permitindo que tenha ultrapassado a sua desorientação e resistências iniciais e que tenha introduzido mudanças que se contrapunham às suas rotinas. Talvez isto signifique, ainda, que a flexibilidade e diferenciação de sub-projectos tenha permitido uma adaptação da formação à maior orientação desta professora para a acção, em detrimento da investigação (coerente com outros indicadores, onde é manifesta a escassez de referências à investigação e a concepções de investigação), respeitando e permitindo que a investigação surgisse intrinsecamente associada (em relação de equivalência) à acção e ao conflito sócio-cognitivo (através, por exemplo, da aplicação de questionários, onde a professora se confronta com as opiniões críticas e propostas dos seus alunos). É aqui que se verificam algumas das maiores diferenças relativamente ao professor A, que parecia menos orientado para a acção do que para a reflexão, compreensão e auto-conhecimento (daí o ter valorizado tanto os diários, as entrevistas, o relatório). Por outro lado, ele sempre se manifestou reticente relativamente ao uso de questionários como forma de participação dos alunos no processo de avaliação e concepção do ensino-aprendizagem, pois considerava essa participação como uma grande ruptura em relação às suas práticas. Assim a ruptura na sua acção, provocada pelos processos de intervenção-investigação, assim como a inconsistência desta ruptura da acção com as suas concepções, aliada à sua maior orientação para a reflexão, poderão ter provocado resistências e dificuldades menos facilmente ultrapassadas, o que despoletou tensões e dilemas que ainda nos "follow ups" se manifestaram. Esta conjugação de factores pode ajudar a explicar as pouco relevantes

mudanças de acção. Reitera-se, assim, a ideia de que não basta que se provoquem mudanças de acção, impondo externamente modelos que não são os do próprio, para que essas mudanças se mantenham duradouras (nomeadamente quando o professor valoriza muito a reflexão, o auto-conhecimento e a compreensão). Por isso, seria de privilegiar uma via que afrontasse directamente os próprios referenciais (e não apenas a acção), o que aliás foi feito, embora sem êxito, talvez devido a outros factores intervenientes, nomeadamente de ordem pessoal, como foi a insegurança e o medo de correr riscos. Mas, por outro lado, a acção surge como um processo importante de mudança, identificada como tal por todos os professores, associada a processos de reflexão – embora no professor A, não surjam referências a uma reflexão na acção, o que é também de questionar, pois parece importante esta reflexão na acção para a mudança -, bem como a processos interactivos de partilha ou conflito sócio-cognitivo e a processos de investigação.

A importância dos processos de investigação mais instrumentalizados surge novamente posta em causa pela professora A, dado o facto de nela surgirem mudanças significativas, apesar da sua desvalorização dos diários, análises de dados e relatório. Ressalta-se, ainda, que neste caso a professora valorizou os processos de conflito sócio-cognitivo associados à investigação-acção, por via dos questionários a alunos, aspectos que estão ausentes do discurso dos seus colegas, que valorizam outros processos interactivos como a partilha (por A) e o reforço (B), bem como uma liderança do formador como perito (Day, 1999). Testa-se, assim, a hipótese de Day acerca do papel do formador como perito ou como amigo crítico em situações de curta duração, surgindo elementos diversos, o que parece adequar-se às concepções que os professores têm acerca desse papel da formadora: o professor B acentua uma postura mista, que valoriza o formador como perito e ouvinte, referindo a importância deste como um elemento de controle, facilitador da motivação e da estruturação do grupo, embora dando-lhe grande autonomia; a professora C valoriza uma postura de autonomia relativa, permitindo simultaneamente “*uma orientação (...) e pôr-nos a caminho*”.

A coerência entre os processos formativos e as concepções dos professores parece, mais uma vez, ser um elemento facilitador da mudança, embora não constitua, por si só, uma

garantia desta (ver professor A) e possa operar no sentido contrário, com uma predominância maior da continuidade sobre as rupturas (professor B).

7. Cruzamento das análises

Voltando à questão inicial que interrogava a **relação entre investigação e mudança**, é interessante notar como as várias fontes de informação dão relevância diferente aos diversos tipos de processos. Assim, enquanto nas actas/diários de investigação dominam os processos investigativos e colaborativos, vemos que o relatório não realça a importância da interactividade e dos diferentes processos que aí se podem discriminar, fazendo emergir uma outra dimensão com maior peso - a da reflexão. Por outro lado, em entrevistas de *“follow up”*, a componente investigativa adquire, no discurso de síntese dos professores, uma importância secundária em relação aos processos colaborativos, reflexivos e de acção o que, como já se disse, pode corresponder à presença imanente mas menos valorizada da investigação, em relação aos outros processos. Esta imanência decorre de relações complexas de equivalência, em espiral, que acentuam a recursividade entre investigação e os outros processos, em processos de investigação-acção que se orientam simultaneamente para a compreensão e auto-conhecimento e para a acção. Aqui, a acção é um importante mecanismo de investigação, associada a processos de testagem da acção e seus efeitos e a processos de reflexão, o que contraria um primeiro esboço do projecto onde a investigação surgia como ponto prévio à acção, para esclarecer o problema da desmotivação dos alunos e onde se pretendia uma mera organização de retaguarda de um banco de recursos. A acção permitiu testar modos novos, que se verificou serem motivadores por serem significativos para os próprios alunos, sendo estes sujeitos activos (*“adorei a pesquisa de elementos”*, aluno A12 da professora C), participantes (*“foi muito bom colaborar com a stôra”*, alunos A5, A6, A8, A9, A10, A12, A13, A15 da professora C), e exploradores do meio/comunidade em que vivem (*“gostei especialmente da maquete porque aprendemos a ver Lisboa”*, alunos A3, A4, A6, da professora C). A investigação estende-se por toda a acção, na forma de mini-ciclos de investigação-acção (onde os diários desempenharam um papel central de reflexão colaborativa e individual) integrados num ciclo mais amplo que começa e acaba com questionários de diagnóstico e de avaliação final do ensino e da

aprendizagem (instrumentos de pesquisa ao serviço da própria acção e do conhecimento sobre a acção e sobre os contextos da acção). Este caso de investigação-formação terá sido aquele onde as lógicas da investigação e da acção terão encontrado uma maior harmonização.

Para além desta imanência, a investigação apresenta, como características comuns aos diversos professores, a da estruturação e a flexibilidade, duas forças que coexistiram de forma clara neste caso de investigação-formação. A sua atenção não apenas ao esperado, mas também ao que foi acontecendo, permitiu uma focalização progressivamente maior em problemáticas que só emergiram interactivamente com as situações e se foram revelando como centrais, através do apuramento metodológico que se foi fazendo em relações de interdependência. Foi um dos professores quem liderou o processo, sendo o primeiro a experimentar e a contribuir para a revisão metodológica, através da sistematicidade das recolhas e das análises e, por fim, pela estruturação e síntese dos elementos num relatório final.

Estas características comuns de estruturação, flexibilidade e imanência da investigação não invalidam, no entanto, as **diferenças** de discurso **dos professores**, que apontam para diferentes sensibilidades ao processo formativo e aos processos de mudança que aí terão tido lugar. Nesse sentido, destaca-se o professor B como aquele que dá mais relevo à investigação como processo de mudança (embora acentue outros processos), e a professora C como aquela que quase omite a sua presença e apenas a refere quando associada a processos de acção. Essas diferenças entre os professores revelam-se, ainda, nos seus relatórios. Isto pode ser parcialmente esclarecido pelos dados das actas que mostram ter havido um trabalho investigativo e de reflexão sobre a investigação mais acentuado no projecto do professor B e omissos no discurso das actas referente especificamente ao projecto da professora C. O papel da investigação na mudança dos professores não é de análise linear, ainda mais se atentarmos ao facto dos processos investigativos surgirem associados a outros processos, não existindo por si só e, por isso, não é possível isolar a sua importância para os professores entrevistados.

Note-se, ainda, que em relação às áreas e tipos de mudança geral, associados aos processos investigativos, não se descortinam padrões únicos passíveis de serem

generalizados, havendo também aqui variabilidade em função dos professores (mais uma vez é o professor B quem mais valoriza os aspectos investigativos) e em função dos próprios processos formativos mobilizadores e estruturadores dessa mesma investigação. A presença de indicadores de mudanças mais profundas no caso da professora C, onde os processos investigativos instrumentalizados são menos valorizados (a não ser quando surgem com uma função avaliativa, mantendo com a acção uma relação de equivalência), por contraposição com mudanças menos profundas nos professores A e B, onde esses processos de investigação instrumentalizada de efeito indirecto sobre a acção são mais valorizados, podem significar uma dificuldade de operar rupturas pela investigação instrumentalizada em situações formativas de curta duração, não centradas nem situadas nas escolas, envolvendo professores menos experientes e não estabilizados na profissão (onde a variabilidade das escolas/de disciplinas leccionadas parece ser um constrangimento importante).

Entre esses **processos formativos** destacam-se aqueles que acentuam, como atrás se disse, a investigação-acção como abordagem central de todo o projecto. O relatório e as próprias entrevistas com o tutor surgem valorizadas pelo professor A, como correspondendo a processos investigativos aos quais se associam os de acção exploratória e de reflexão. Os questionários são apenas valorizados como processos de investigação pelos professores B e C, sendo esta última aquela que mais relevância lhes encontra para a sua própria mudança. Assim, ressalta o diferente valor de mudança atribuído aos diferentes aspectos formativos, pelos três professores. Isso também é válido para os diários e tratamento de dados, valorizados sobretudo pelo professor B. Há alguma correspondência entre os discursos das entrevistas e as próprias actas que, no que se refere aos projectos diferenciados, apontam para um trabalho de análise (de diários) mais acentuado pelo professor B. O mesmo já não se pode dizer em relação aos questionários, bastante trabalhados no âmbito dos projectos dos professores A e B e por estes menos valorizados.

Uma análise das componentes diferenciadas do relatório também mostra algum desacordo com as entrevistas de *"follow up"*, na medida em que o professor A é aquele que mais o valoriza, embora tenha sido aquele que menos desenvolveu a apresentação escrita do seu trabalho e onde surgem menos desenvolvidas as conclusões retiradas de todo o processo. A lacuna de referências ao relatório por parte dos professores B e C pode ser

indiciador de que este, como um todo, apenas serviu para reunir os elementos e que as suas componentes, nomeadamente os dados de acção, as análises efectuadas e as sínteses reflexivas são, essas sim, relevantes para a mudança. Nas respostas de síntese fornecidas nas entrevistas esses são, de facto, aspectos identificados como processos de mudança. A componente de pesquisa teórica mais marcadamente específica do relatório, presente nos enquadramentos teóricos e metodológicos deste, é, pelo contrário, e em consonância com os restantes elementos das entrevistas, menos valorizada pela maioria dos professores. Assim, mais uma vez se realça o diferente aproveitamento, ou pelo menos a diferente valorização do papel de certos processos formativos sobre a mudança, parecendo que alguns não tiveram um papel importante ou tiveram-no mas foram subordinados/diluídos noutros processos mais pregnantes ou mais específicos.

No que respeita à complexidade de combinatórias de processos de mudança, verifica-se haver consonância entre a complexidade de combinatórias relativas ao professor B, no relatório e nas actas (nas componentes específicas de trabalho com esse sub-projecto). Embora nas entrevistas de *“follow up”* essa complexidade não se manifeste, do seu discurso oral induz-se a sensibilidade e competências deste professor, nas dimensões investigativas e reflexivas.

As combinatórias identificadas quanto à relação entre os processos investigativos e os outros processos de mudança são de uma grande complexidade. No entanto, sobressaem os seguintes:

- as actas/diários de investigação fazem ressaltar os contextos colaborativos de investigação, nos quais se integram relações complexas com a reflexão e acção exploratória, onde dominam as relações de inclusão e equivalência, ocorridas em sucessões espiraladas e lineares, e a teoria está predominantemente associada a processos de reflexão técnica;
- o relatório é, fundamentalmente, uma apresentação da investigação, de processos de pesquisa teórica e de análise e reflexão prática e compreensiva, crítica e applicativa de dados recolhidos durante uma acção do tipo exploratório, produzido colaborativamente;

- nas entrevistas de "*follow up*", as "equações" mais frequentes fazem equivaler os processos investigativos aos processos colaborativos de investigação-acção e aos processos de acção exploratória, inserindo-se os processos reflexivos nos processos investigativos mais amplos, bem como aos processos de acção exploratória.

No enquadramento teórico, o modelo apresentado para os processos de investigação-acção individual, em ligação com os processos de investigação-acção colaborativa, parece assim ser apropriado para modelizar a complexidade das relações assinaladas.

Em relação às **problemáticas** aprofundadas, utilizadas a partir de um dado momento do processo como núcleos unificadores de todo o trabalho, as actas acentuam o seu desenvolvimento em contexto colaborativo, por via de processos de acção e de reflexão sobre a acção e sobre a reflexão (o que é consonante com as entrevistas de "*follow up*"). Apesar disso, os processos colaborativos deixam de ser valorizados na sua relação específica com estas problemáticas e são referidos de modo mais geral como processos importantes de mudança pelos professores A e C. Estes processos surgem como factores de contextualização de pensamento e de conhecimento (por A, que acentua a presença e o confronto de diferentes perspectivas de uma mesma situação) e como factores de segurança emocional, produtividade e desenvolvimento de conhecimento (pela professora C). O aspecto particular da motivação foi sendo, nas actas, progressivamente desvalorizado e, em consonância, surge nas entrevistas diluído e integrado nas três problemáticas privilegiadas. Isto, à excepção da professora C que, a este respeito, refere mudanças em múltiplos planos - o dos saberes, o da acção e do pensamento reflexivo. A "elaboração do banco de recursos" que surge nas actas como uma componente do projecto, planificada e aprofundada por via de processos colaborativos de reflexão e acção exploratória, é apresentada, a posteriori, como uma dimensão onde ocorreram mudanças valorativas e de saberes (A e C) e, sobretudo, mudanças duradouras, cumulativas e extensas da acção (B e C), nomeadamente por via da reflexão (professor A) e da acção (professor C). Também a "participação dos alunos" é tratada nas actas, fundamentalmente por processos reflexivos criativos e práticos, e por uma acção exploratória, em contexto colaborativo, parcialmente similares à

valorização feita nas entrevistas de *"follow up"* onde se acentuam as dimensões de acção exploratória e de reflexão crítica sobre a reflexão. Tal revela uma preocupação com o auto-conhecimento (professor B) aplicativo, orientado para a produção através da utilização de referenciais teóricos (professor A) e também uma reflexão criativa sobre a acção, igualmente orientada para a produção, mas usando, para tal, vias de um pensamento mais complexo (professor B), algumas das quais terão sido provavelmente mais desenvolvidas em situações autónomas, exteriores à próprias sessões de formação, nomeadamente na elaboração do relatório. No que respeita à "utilização do meio como recurso", trata-se de uma problemática aparentemente menos trabalhada nas sessões, que foi sobretudo objecto de reflexão a propósito do projecto do professor A. Isso é, em parte, consonante com as entrevistas já que é este professor quem destaca esta problemática relativamente às outras. Embora a professora C seja também entusiasta em relação a este aspecto. Ambos dão relevo a processos investigativos de recolha de dados e à acção exploratória e apontam para mudanças ao nível do sistema apreciativo (professor A) e também da acção (professora C), nas entrevistas, ao contrário do que acontece nas actas. Daqui se poderá, ainda, depreender a menor relevância das sessões de grupo sobre as situações de investigação e de intervenção individual, nos contextos específicos, o que é consonante com o modelo apresentado no enquadramento teórico.

8. Síntese Final

Em síntese, assinalo as principais questões/interpretações explicativas já apresentadas e que decorrem da análise do presente caso.

. Um caminho de tensões recursivas entre estruturação e flexibilidade, entre autonomia e colaboração

Entre as tensões recorrentes vividas ao longo desta situação de formação-investigação distingue-se, como particularmente relevante, aquela que opera entre os pólos da estruturação e flexibilidade. É relevante pela importância que teve na caracterização dos processos, relevante pelos seus possíveis efeitos, relevante, ainda, porque a distingue dos outros casos em estudo. Este constitui-se como o caso onde a estruturação terá sido mais

nítida e consistente, coerente com constrangimentos institucionais que impunham essa estruturação, mas também por uma dinâmica de grupo que se manteve no tom previsto, apesar das evoluções que mesmo assim surgiram. A estruturação só foi possível pela flexibilidade. Tratou-se de uma estruturação progressivamente maior, que partia da interacção em contextos colaborativos e onde a flexibilidade decorria dessa estruturação. O ensaio e a pesquisa de modos de gerir as tensões ganhou visibilidade em diferentes processos, entre os quais destaco:

- uma estruturação interactiva de intervenção e de investigação que permitiu a revisão de finalidades ao longo do processo, começando logo no início por se ter reavaliado um pré-projecto mais distanciado da acção, reequacionado num quadro de investigação-acção;
- um trabalho de equipe para conceptualizar e apurar grandes linhas estratégicas e metodologias investigativas, oscilando com processos de grande autonomia dos professores na concepção e condução do trabalho específico com os alunos;
- a minha liderança como formadora, oscilando entre uma interdependência maior e menor, no sentido de uma maior autonomia do princípio para o fim do processo e no interior de cada etapa;
- o desenhar de uma investigação que se estende por toda a acção, organizada em mini-ciclos flexíveis, não estruturados claramente, de reflexão-investigação-acção, onde se cruzam caminhos individuais e de colaboração, no interior de um ciclo mais amplo que se inicia e termina por processos de avaliação-investigação inicial e final. Cada um destes macro-ciclos foi também uma componente de um processo colaborativo mais amplo, onde os ciclos dos diferentes contextos se cruzam num projecto conjunto de problemáticas, percursos (de investigação e reflexão conjunta) e produtos comuns (materializados num relatório de grupo com algumas componentes diferenciadas);
- uma oscilação entre a exploração de caminhos divergentes, acompanhados de processos individuais de escrita de diários e de reflexões em grupo, sem fechamento de problemáticas à partida. Além disso, existiu uma progressiva ênfase em certos focos de intervenção recorrentes, com testagem mais

sistemática e mais controlada de estratégias e instrumentos específicos, que lentamente foram canalizando e fazendo convergir reflexões e análises e acabando por se organizar como estruturantes da própria apresentação, em relatório do trabalho, pelos professores.

Mas os professores não foram sensíveis, da mesma maneira, a esta estruturação e a esta flexibilidade. Apesar da desorientação inicial referida pelos professor B e C, acabou por haver uma adaptação favorável à situação, tal como ela se organizou. A orientação do formador, tida como importante, parece ser vista e aceite por uns como uma forma de interdependência mais controlada (professor B) e, por outros, de uma forma mais aberta (professora C), mas realçando ambos a importância da sua autonomia na acção. No mesmo sentido há quem tenha acentuado a importância de ter havido um fio condutor (professores A e B) e mesmo quem tenha tido um papel particularmente importante nessa mesma estruturação em todas as fases do processo (prof B). Há, ainda, quem tenha gerido a sua participação de um modo mais autónomo em relação ao grupo, conseguindo, neste contexto, seguir um caminho próprio mas, ao mesmo tempo, consonante com o colectivo (professora C). Alguns professores foram particularmente favoráveis a certos dispositivos, realçando a sua estruturação - exemplo do professor A que acentua o papel do relatório.

A tensão entre autonomia e colaboração, intrinsecamente ligada à anterior tensão, constituiu um outro foco gerador de novos processos onde ambos os pólos coexistiam e se alimentavam, como elementos inseparáveis de uma realidade multifacetada e complexa. Essa tensão foi despoletada, à partida, pela diversidade dos sujeitos em presença e dos seus contextos de acção e, ao mesmo tempo, pela sua unidade, decorrente de uma formação conjunta em que estavam inseridos (mesma turma na profissionalização em serviço, mesmo grupo nas actividades de integração). Os professores pertenciam a universos disciplinares similares (pintura e arquitectura como formação de base e área de educação visual como centro da sua docência), e tinham preocupações comuns (compreender o problema da desmotivação dos alunos e aproveitar a formação para constituir um banco de recursos com o qual poderiam trabalhar em anos subsequentes). Esta tensão foi gerida no sentido de se organizar um projecto comum, onde muito do trabalho pudesse ser organizado, pensado, desenvolvido e regulado num colectivo, pelo desenvolvimento de linhas de força conjuntas,

ao mesmo tempo que cada professor poderia encontrar formas próprias aos seus contextos particulares, explorando e testando caminhos e seus efeitos. Consequentemente, este design gerou ajustamentos múltiplos onde as especificidades e pontos em comum tiveram de ser equacionados e onde as divergências não puderam ser escamoteadas. Construiu-se um caminho próprio, não previsto inicialmente, um caminho que foi o de um grupo que se fez dentro de um percurso histórico único e onde as individualidades tiveram expressão num quadro interactivo e colaborativo, de partilha e cooperação. Deste modo, as lideranças manifestaram-se naturalmente, sendo o professor B quem tomou a iniciativa de imprimir um ritmo mais rápido ao percurso, ensaiando processos que antes e depois eram discutidos e revistos no grupo, organizando-se, assim, um processo de interdependência espiralada em que se iam testando e apurando caminhos e onde o trabalho de uns servia o próprio e os colegas. Mas este processo gerou dentro de si alguns paradoxos, já que o professor gerador de maiores interdependência nos colegas. O professor B era o mais autónomo, menos sujeito a experiências prévias dos colegas. Ao mesmo tempo, os professores que seguiam na sua esteira eram também muito autónomos e reservavam para si o seu espaço de liberdade, pelo que se desenhou uma grande complexidade gerada por estas tensões entre autonomia e colaboração. Foi uma complexidade cujos efeitos são pouco claros e, mais uma vez, variáveis e de interacção complexa. Assim, o professor B valoriza a auto-formação e a autonomia como um caminho de mudança, associando-a a dispositivos de investigação-acção onde os processos de reflexão, acção, investigação e colaboração se conjugam. Embora essa mesma autonomia possa ter desfavorecido mudanças mais profundas, por comparação com a professora C que, ao valorizar o trabalho de diades e de grupo, considera terem estado presentes factores de ordem afectiva, favorecedores da segurança emocional necessária à mudança, poderia ter-lhe, ainda, permitido um tempo e um recuo para uma reflexão mais distanciada em relação à acção que terá alimentado, por sua vez, uma acção e uma reflexão na acção emancipadoras. O professor A terá sido, fundamentalmente, afectado pela partilha no seio do grupo. Segundo ele, houve repercussões não apenas de comprometimento em relação ao projecto, mas também com efeitos posteriores, duradouros, na sua relação com outros colegas de outras escolas e na sua conceptualização de um relativismo do conhecimento, dando-se conta de que diferentes pessoas têm

diferentes representações da realidade. Deste modo cada um, como um todo, depois de deixar de ser parte desse outro todo que era o grupo, transportou consigo o todo de que fez parte, segundo um modo de ler o real que já era o seu e que o levou a interpretar de um modo próprio o real em que se inseriu, dele retirando o que mais lhe era necessário e o que mais significado para si tinha.

. Investigação na acção e pela acção - caminhos diversos e concorrentes de mudança

Um outro tema, fundamental neste caso, já amplamente desenvolvido nos itens anteriores, diz respeito ao papel da investigação na mudança dos professores. Por isso, apenas destaco alguns pontos de reflexão/questões em aberto, equacionando aspectos relativos às áreas, tipos/graus de mudança e conteúdos, bem como à relação entre processos de mudança que se estabelecem num processo de investigação-acção como aquele que aqui foi desenvolvido.

A investigação pela acção, explorando vias alternativas, ensaiando-as e testando os seus efeitos, em detrimento de processos meramente intelectuais como seriam a análise do problema da desmotivação por via de inquéritos em extensão, aplicados a um grande número de alunos como inicialmente se equacionou, e em detrimento de processos menos reflexivos como seriam a simples compilação e organização de objectos num designado banco de recursos, como se previa nesse pré-projecto, permitiu lidar com o suposto problema e afrontá-lo em situações concretas. Permitiu o seu diagnóstico por processos que, em simultâneo, envolviam os alunos em formas mais participadas de avaliação do ensino e de proposta de caminhos alternativos. Também por vias participadas, os próprios alunos envolveram-se na construção desse banco de recursos, à medida que progrediam na sua aprendizagem. Os professores ensaiaram, assim, acções inovadoras (na sua perspectiva) e a investigação-acção favoreceu oportunidades para que estas fossem objecto de reflexão, não apenas antecipatória, mas também retrospectiva e concorrente à acção, mobilizando os necessários conteúdos práticos, mas também contextuais e pessoais, presentes em situações concretas. Questiono até que ponto esta via bloqueou o desenvolvimento de uma consciência crítica emancipadora, pela via de uma teoria crítica ou de uma reflexão intelectual, como terá acontecido noutros grupos das Actividades de Integração, que

equacionaram os mesmos problemas e reflectiram sobre as questões políticas e sociais associadas ao papel das artes na nossa sociedade e a sua desvalorização numa sociedade de consumo. Isso também poderia ter sido feito isomorficamente com os próprios alunos, levando-os a reflectir e a tomar consciência desses factores. Ao invés, pretendeu-se superar esse problema naquele contexto específico, levando os alunos a interessar-se e a envolver-se nas actividades, propondo-lhes que fossem sujeitos activos e exploradores do meio/comunidade em que vivem. Deste modo, a Educação Visual ganhou um sentido novo para estes alunos.

Este caminho parece ter tido efeitos importantes na mudança de saberes, adesão, comprometimentos e acções dos próprios professores (exemplo da professora C). Apesar disso, em alguns professores não teve tanto peso como seria de esperar (exemplo do professor A), parecendo que, aqui, terão interferido factores relacionados com as questões de simulação e autenticidade. Num caso, a simulação é um caminho de autenticidade que supera as resistências e rotinas mas, no outro, um caminho de resistência que suspende temporariamente rotinas que depois se retomam. No entanto, permaneceu o balancear tensional e dilemático entre perspectivas de acção, já que a simulação na acção parece ter sido, também para o professor A, uma experimentação receosa de uma adesão autêntica. Estas são reacções diferentes que, mais uma vez, enfatizam o imprevisível dos processos de mudança, embora apontem para a importância de estar atento ao sentido e ao modo como se desenham os caminhos de simulação, trabalhando directamente as resistências, sem que, no entanto, esse trabalho interactivo seja alguma vez garantia definitiva de qualquer tipo de mudança, pois aí confluem e conflituam factores de ordem pessoal e contextual que, por vezes, são total, parcial ou temporariamente insuperáveis.

Os dados do presente caso apontam para um efeito mais directo dos processos investigativos instrumentalizados que não constituem um instrumento directo de acção – como escrita e análise de diários, relatórios e entrevistas – sobre conteúdos pessoais, contextuais e investigativos, mais do que sobre conteúdos pedagógicos (não os excluindo). Embora uma investigação não se processe no vazio e opere com as áreas onde a acção se desenrola, nomeadamente com os conteúdos pedagógicos, ela terá tido efeitos indirectos sobre estes. Ainda no que respeita às áreas de mudança, os professores fazem uma

associação, entre certos processos de investigação instrumentalizados e o desenvolvimento dos processos pessoais mais internos, tais como a dimensão emocional e o pensamento - nomeadamente os diários e a sua análise terão tido, segundo o professor B, efeitos sobre uma maior atenção às situações, reflexividade na acção, ritmo mais lento, menor impetuosidade. A professora C parece valorizar menos estes processos intrumentalizados, de efeitos indirectos sobre a acção, embora se registem mudanças profundas, o que poderá significar também uma dificuldade destes processos favorecerem mudanças em profundidade. A professora C, por outro lado, referindo-se a processos de investigação com funções de acção avaliativa (ou vice versa), dá conta de mudanças ao nível da acção e dos saberes operativos e identifica o papel do conflito sócio-cognitivo decorrente do confronto com perspectivas dos alunos, bem como o papel de uma reflexão crítica e prática. Desenhasse, como hipótese, que os processos de investigação mais directamente associados à acção possam ter efeitos, como foi o caso, centrados nas práticas dos professores. Por outro lado, as situações em que o desfasamento de velocidades entre investigação e acção é menor, num quadro de sistematicidade e focalização dos próprios na investigação e num quadro de flexibilidade próprio da investigação-acção, parecem ser favoráveis a maiores rupturas, em casos de professores que valorizam esses processos.

Colocam-se, ainda, algumas reservas em relação ao que se deverá esperar como efeitos de processos de investigação-acção em situações formativas de curta duração, envolvendo professores menos experientes e cuja carreira profissional não estabilizada faz prever uma grande variabilidade do seu percurso no que respeita a escolas, níveis de ensino e disciplinas. Isto não deve ser entendido como um pôr em causa a validade destes processos na formação dos professores, importantes a vários níveis do desenvolvimento dos professores, mas tão só como um acentuar da existência de limites que se deverão pesquisar e mesmo ultrapassar, embora não se possa pretender o seu total anulamento.

. Entre a continuidade e a ruptura

As diferenças entre os professores, quanto ao grau de ruptura/continuidade das mudanças, proporcionam alguns elementos para uma reflexão interpretativa. No caso da professora C, onde parecem ter ocorrido mudanças em profundidade, verifica-se que há,

mesmo assim, um núcleo duro de finalidades e valores que se mantêm inalterados. Isto é coerente com todos aqueles referenciais teóricos que afirmam que a mudança nunca se opera como uma ruptura total, mas como uma “equação” entre ruptura e continuidade, coexistindo em diferentes níveis de profundidade/superficialidade, sendo os valores elementos conectados com uma maior profundidade, garantes de continuidade e, por isso, menos sujeitos a mudanças (Watzlawick, 1975; Bateson, 1992; Srivastva e Fry, 1992). As mudanças são, mesmo assim, mudanças profundas de quadros de referências que são identificadas pela própria professora como sistemáticas, extensas no espaço, duradouras no tempo, aglomeradas por agregar múltiplas dimensões, com alguns elementos novos que substituem antigos elementos. Tais mudanças corresponderiam a mudanças de ‘nível 2’ (Watzlawick, 1975, 1978; Abraham, 1996) ou “double loop” (Argyris e Schön, 1976, citado por Day, 1990; Day, 1999). Estas mudanças parecem organizar-se à volta de conceitos chave e de teorias consistentes com modelos cooperados de ensino, onde os termos participação, renovação, motivação e adaptação são agregadores de saberes, valores e acções. Esta organização de uma teoria pessoal consistente e congruente com a acção constitui um elemento de ordem, pólo de uma outra tensão importante nos processos de mudança, onde o outro pólo que com ele interage de forma complexa é constituído pelo acaso, incerteza e imprevisibilidade. A própria organização de uma teoria mais consistente é, em certo grau, imprevisível e surpreendeu-me que isso tenha acontecido de um modo mais nítido com esta professora, mais do que com o seu colega que, ao longo do processo, se manifestou de uma forma muito activa. No entanto, à posteriori, poderemos procurar as possíveis explicações para tal facto, parecendo que se terão conjugado múltiplos factores de um modo favorável, apesar das alegadas resistências tendenciais à mudança e apesar dos constrangimentos que impedem um alargamento das mudanças a certo tipo de situações (exemplo: disciplinas menos favoráveis a certos modos de ensino-aprendizagem). Avanço com algumas explicações hipotéticas considerando, em parte, as próprias perspectivas da professora mas também o meu conhecimento directo das situações. Entre os possíveis factores que se conjugam destaco os seguintes:

- processos de colaboração onde a interdependência produtiva, pela partilha e pela liderança, e a interdependência afectiva e a segurança que daí decorre, terão jogado de forma favorável;
- o conflito sócio-cognitivo, pelo confronto com perspectivas de terceiros (no caso dos próprios alunos), correspondendo a elementos de desordem;
- processos de investigação-acção onde a sistematicidade e a testagem dos efeitos da acção, bem como a conjugação num mesmo procedimento de funções de investigação e acção, terão constituído os principais mecanismos facilitadores da mudança;
- processos de acção/reflexão na e sobre a acção, constituindo prolongamentos, com maior grau de sistematicidade, de modos menos artificiais de desempenhar a actividade profissional no âmbito da sala de aula;
- a coerência dos caminhos ensaiados com valores e finalidades da professora, acentuando a importância de auto-causalidades e de autodeterminações, num processo que se constrói em co-autoria.

As situações de 'menor sucesso' são também fonte de conhecimento, pelo que importaria deter-me sobre os casos dos professores A e B. Como já o fiz em itens anteriores e também nesta síntese final, abstenho-me de o voltar a fazer. Embora provavelmente favoráveis a mudanças, igualmente válidas, a nível dos sistemas referenciais, da acção, da reflexividade e de dimensões emocionais, acentuo, no conjunto, o possível efeito desfavorável ao desenvolvimento de mudanças mais profundas de processos de uma autonomia pautada por alguma aceleração da acção em detrimento da reflexão; de processos em ruptura excessiva com rotinas anteriores; de um tempo célere de investigação-formação dificilmente conciliável com a lentidão dos processos de mudanças mais profundas; de alguma artificialidade de processos de investigação instrumentalizados e não organizados enquanto processos de acção.

Para além das próprias condições da formação e de intervenção - onde também se desenharam diferenciações consoante os professores - as diferenças detectadas pelos professores e por mim, no que respeita às mudanças e processos de mudança parecem estar relacionadas com diferentes formas de envolvimento nas situações, diferentes propósitos,

diferentes modos de desenvolver as suas aprendizagens, diferentes atribuições de “locus de controle” e mesmo com diferentes concepções sobre a mudança/ aprendizagem e investigação. Os factores sociais e individuais interagem, assim, de modos próprios e imprevisíveis, numa tensão incerta entre continuidades e rupturas.

9. Uma reflexão final

É comum ouvir-se “investigar sim, mas...”. Depois do “mas”, vem “já chega”, “não é para todos”, “só apenas enquanto dura”, “não é para sempre”, “há caminhos mais rápidos”, “sobretudo aprendi com...os diários...as observações...o partir de problemas...” e por aí adiante.

Neste caso de formação algumas dessas ideias surgiram. No entanto, ninguém rejeitou a experiência, todos dizem ter aprendido com ela, todos sentem, dois anos depois, alguns efeitos dela e mantêm a vontade de continuar a aprender, inclusive com experiências de algum modo similares às vividas. Mas o rigor, a sistematicidade, a instrumentação, essas diluíram-se na velocidade dos dias que se sucedem. A dispersão de actividades profissionais complementares, as resistências próprias de quem já tinha as suas rotinas e ficou dividido entre estas e as novas concepções que começaram a surgir, as adversidades e solicitações diversas provenientes das escolas, dos programas, dos alunos, são alguns dos factores responsáveis por essas perdas.

Para trás ficou a vivência de processos esquecidos e desvalorizados, tendo outros sido exacerbados à distância. A vivência investigativa, “engajada” na acção do próprio, nas suas preocupações e anseios, em parte liberta-se, quando a realidade passa a ser vista já de um outro modo e os problemas se resolvem por via indirecta, pelo alargamento do quadro das possibilidades de acção que se puseram em marcha e se testaram. Para trás ficou, sobretudo, um caminho de um imbricado complexo de processos, onde a interacção, a reflexão e a acção se associaram em processos de investigação.

Como produto, assinalam-se algumas oscilações, alguns dilemas novos, mas também novos saberes, novos comprometimentos, novas acções, estendidas no tempo e no espaço. Algumas rejeições também, e previsões do que ainda não teve tempo de ser porque a mudança é um processo lento e há ‘sementes’ que demoram a adquirir visibilidade.

V - Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola – um processo conjugado de desenvolvimento profissional e organizacional, numa perspectiva de autoria participada – o caso DUECE

Circula a palavra
entretecendo os homens num texto deles cujo sentido não decifram
recriado com sentido novo tomado o primeiro por esboço de apenas um
autoria alargada num espaço livre arquitectado para o ser
resistência de todos à imediatez que a cada escapa
superfície devolvida no espelho emergente da palavra

1. Introdução

O caso que aqui se pesquisa corresponde ao trabalho de formação – acompanhamento da directora de uma escola do 1º ciclo do ensino básico – que pretende com o seu projecto a mudança de si própria, a mudança dos professores da escola e a mudança do funcionamento de algumas das suas estruturas. Assim, ao contrário dos outros casos estudados, não se tratou de um trabalho directo com um grupo de professores em formação, cuja mudança se promovia e se estudava. Questionam-se e problematizam-se, aqui, as repercussões de um modo de implicação indirecta do formador-investigador na escola, mediada pela directora, consequentes tensões entre exterioridade-interioridade e implicação-distanciação, e recursividade entre vários níveis de investigação. Equacionam-se essas repercussões, quer no que respeita ao desenvolvimento de uma investigação mais credível e flexível, quer no que respeita ao desenvolvimento individual da directora e ao desenvolvimento da escola, nomeadamente de autonomia da escola, no sentido de uma auto-organização participada. Aprofunda-se ainda o papel da líder principal da escola (da directora), apoiada por este tipo de intervenção externa, no desenvolvimento de projectos e na mudança individual e social, nomeadamente na promoção da co-autoria e da autonomia, no seio da escola. Finalmente, analisam-se as concepções de mudança da directora, reflectindo sobre o seu desenvolvimento. Por fim, estas questões-problemáticas foram redefinidas em torno de três questões centrais:

- Como se desenvolve a mudança da escola e da sua directora? - Um processo conjugado de desenvolvimento profissional e organizativo;
- Qual o papel do investigador externo e da investigação na mudança da escola e da sua directora? - Uma concepção alargada de investigação-acção;
- Como se organizam evolutivamente os processos de interactividade na construção de uma autonomia relativa? - Uma perspectiva de autoria participada.

A questão da autonomia tornou-se particularmente relevante neste caso, pela diversidade de “nuances” que se desenharam e pela complexidade de interacções que entre estas se estabeleceram, ao longo do tempo de investigação-intervenção. Esta questão deverá ser entendida numa dupla vertente:

- a da autonomia da escola e da sua directora na relação com o exterior, neste caso em relação ao investigador-formador;

- a da autonomia dentro da escola, nomeadamente no funcionamento das suas estruturas, projectos e actores.

2. Apresentação Geral do Processo Desenvolvido

2.1. Contextualização: o Diploma Universitário de Especialização em Ciências da Educação e a inserção do investigador-formador

Os Diplomas Universitários de Especialização em Ciências da Educação foram instituídos na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação no ano de 1991, por despacho 16/91, no qual se definem objectivos de - *“formação de formadores, especialmente de formadores de professores e de educadores, mas também formadores de outros serviços públicos e de empresas”*. O diploma, aberto a licenciados com experiência em Educação, desdobra-se em várias áreas de especialização.

Ressalta, daqui, o sentido de formação contínua e especializada. Em todas as áreas de especialização, a estrutura dos cursos organiza-se por um conjunto de módulos teórico-práticos com a duração de 2 semestres e pela elaboração/apresentação pública de uma monografia.

Entre as várias áreas de especialização criadas encontra-se a da "Formação Pessoal e Social", na qual se insere o caso agora em estudo. Neste caso, apoiei, como orientadora, a concepção e desenvolvimento da monografia da formanda-professora-directora, da qual eu já havia sido formadora num dos módulos - "Relação Pedagógica e Desenvolvimento Interpessoal". Continuei a colaborar com ela durante mais dois anos, após esta ter terminado o seu DUECE. É sobre o trabalho desenvolvido com esta professora, durante e após a realização da monografia, que recai o presente estudo (de 1994/95 a 1996/97).

Iniciei a minha colaboração neste diploma de especialização muito antes deste caso ter começado, após a concepção e aprovação do plano de estudos, participando no processo de concepção dos programas dos módulos e das monografias.

Para a condução da orientação das monografias foi dada uma grande autonomia aos formadores, o que permitiu apontar, neste caso, para uma formação com características de formação pela investigação-acção.

Por regulamentação institucional, o formador acompanha todo o processo desde a concepção até à sua avaliação, com responsabilidades no apoio teórico e metodológico dos formandos. Desempenhei, ainda, um papel activo e central na avaliação destas monografias, fazendo parte de um júri de defesa pública e participando na classificação final (esta classificação vem referenciada no diploma que certifica a frequência com aproveitamento).

2.2. O caso DUECE

O caso agora apresentado inseriu-se, numa primeira fase e num primeiro ano, no âmbito deste diploma e, mais concretamente, diz respeito ao trabalho desenvolvido na realização de uma monografia de uma professora do 1º ciclo, com 48 anos de idade à data de início da monografia, licenciada em Filosofia, directora da sua escola, cujo tema era: o papel da interacção no desenvolvimento da cooperação e na mudança dos professores. Houve um acompanhamento desta professora nos dois anos subsequentes à apresentação da monografia, no sentido de rastrear mudanças, entretanto operadas. A directora promoveu a reorganização estrutural e funcional da escola, trabalhando as interfaces entre os sub-sistemas sala-de-aula-tempos livres, biblioteca-sala de aula, biblioteca-tempos livres. O meu apoio na concepção e concretização do projecto da directora representou, assim, uma intervenção indirecta na mudança da própria escola.

Tratou-se de uma formação centrada na escola, nos seus projectos educativos gerais e particulares, privilegiando-se o modelo indagativo e a metodologia de investigação-acção, com ênfase especial no primeiro ano de elaboração da monografia.

Os professores da escola tiveram conhecimento do projecto da monografia desde o seu início. A monografia realizou-se numa fase em que a escola havia renovado o seu corpo docente recentemente (três anos antes), estando todos os professores no seu segundo ano de trabalho nessa escola, à excepção da directora e de dois outros professores – num total de 12 professores a tempo inteiro, 4 a tempo parcial, a maioria entre os 40 e 50 anos. No seu corpo de agentes educativos contava, ainda, com 7 monitores e 5 auxiliares educativos.

Tratou-se também de uma fase em que a escola estava em remodelação das suas instalações físicas. As actividades educativas, reguladas por um plano anual, estendiam-se, para além das actividades curriculares, a actividades de “tempos livres”, havendo algumas tentativas no sentido de as articular com as actividades curriculares. Distinguiam-se, ainda, iniciativas específicas, como a biblioteca e o jornal escolar.

Em entrevistas iniciais, detectaram-se problemas nas actividades dos “tempos livres” e na sua articulação com a sala de aula, bem como problemas de resistência à mudança por parte dos professores, de não articulação das actividades curriculares com o plano anual e jornal escolar, bem como alguma dificuldade da directora em promover mudanças que resolvessem esses problemas. Foi este o ponto de partida para a clarificação, pela directora, do seu projecto inicial de mudança dos professores e de articulação entre aulas e “tempos livres”. Estabeleceu-se um contrato não formal de colaboração mútua, com a clarificação do meu papel de consultoria/colaboração para apoio ao projecto da directora, e com o reverso de uma colaboração desta na minha investigação, fornecendo dados complementares e confirmando/infirmo as minhas análises. Deste modo, a directora colaborava num processo de investigação-formação, pelo desenvolvimento dos seus próprios projectos, ao fornecer elementos, que eu tratava no sentido de desenvolver a minha investigação. Havia autonomia do projecto de investigação-formação em relação à escola, embora muito dependente do que aconteceria por decisão da directora em relação ao seu projecto de investigação-acção. Os meus contactos com a escola, sempre mediados pela directora, foram posteriores a uma primeira etapa de reuniões/entrevistas com a directora. Houve contactos com professores, alunos, monitores e pais no sentido de recolher dados caracterizadores e avaliativos do funcionamento das estruturas existentes na escola, do desempenho dos seus elementos (direcção, professores, monitores, alunos) e do desenrolar do projecto, dados esses que apoiaram quer a investigação da directora quer a minha própria.

Enquanto investigadora/consultora, mantive o contacto com a escola após a finalização da monografia, nos dois anos subsequentes, de um modo bastante mais informal. Como o projecto de investigação-acção era da responsabilidade da directora, o tipo de

relação que se estabeleceu com esta determinou o tipo de relação com a escola, havendo um maior distanciamento em relação a esta última.

2.3. Contextualização: o sistema de gestão das escolas

O sistema de gestão da escola, em vigor durante o acompanhamento deste caso (início em 1994/95 até 1996/97), deriva basicamente do Decreto Lei 172/91, referente ao regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Só em 1997 é que se alterou a regulamentação deste regime, pelo que estas mudanças não tiveram repercussões directas sobre o trabalho de gestão desenvolvido nesta escola, durante o período em que se realizou este estudo. O trabalho desenvolvido durante este período vem ao encontro de alguns dos princípios para a gestão das escolas enunciados no decreto-lei 172/91, de *“representatividade, democraticidade e integração comunitária”*, em função dos quais se pretendia introduzir *“algumas alterações no modelo vigente, de modo a conciliar o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade”*. Já no despacho nº40/75, relativo à gestão democrática do ensino primário, surgiam referências a princípios de representatividade, democracia e responsabilidade. À medida que se avança no tempo e que surgem novos dispositivos legais parece destacar-se, no entanto, uma tendência para uma maior integração horizontal e participação da comunidade educativa mais alargada e para uma maior flexibilização e autonomia. Estes princípios de participação e de flexibilidade foram centrais no desenvolvimento do trabalho de gestão, desenvolvido durante o período de acompanhamento deste caso. Aqui, estes podem ser operacionalizados de acordo com formulações feitas em estudos posteriores e que visavam a revisão desse regime (Barroso, 1997). Aí, a participação é entendida como a *“integração horizontal na comunidade local (...) o envolvimento dos pais e de outros elementos dessa comunidade nas actividades educativas promovidas pela escola, bem como a sua co-responsabilização na gestão (...) envolver na gestão todos os que trabalham na escola (...)”* (p.63). A flexibilidade é entendida como uma abertura à diversidade de *“modelos de gestão escolar |se faz| em função das características dos estabelecimentos de ensino e das suas comunidades, mas no*

respeito inequívoco de grandes princípios e normas gerais, comuns a todos eles ” (p.64). Também nesse estudo se sublinha um outro princípio, que com estes se relaciona, importante no desenvolvimento deste caso – o da liderança, que aponta para “o desenvolvimento do ‘sentido de gestão’ na organização funcional da escola e a emergência de formas explícitas de liderança (individuais ou colectivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga” (p.63).

A formação não esteve ao serviço de uma qualquer nova regulamentação, nem tão pouco se centrou exclusivamente no desenvolvimento de um “*conhecimento sobre os modos de funcionamento e sobre as regras e estruturas que a governam*” (Barroso, p.63). O próprio diploma universitário, no contexto do qual o caso se inseriu (numa primeira fase), centrava-se na área de formação pessoal e social (uma das áreas privilegiadas no regime jurídico da formação contínua) e não numa área de gestão e administração escolar (uma área de trabalho e formação que passou a ser considerada, apenas, em posteriores reformulações ao regime jurídico da formação contínua). Assim, as aprendizagens no domínio da gestão escolar foram sendo feitas pela confluência de processos de reflexão e acção/interacção com as situações, à medida que os problemas iam sendo clarificados e os projectos iam sendo desenvolvidos. Não houve, pois, uma formação teórica formal, prévia, sobre os conteúdos organizacionais. A pesquisa teórica era feita em simultâneo com a acção, de forma autónoma, pela directora (com algum aconselhamento da formadora e sobretudo com a mobilização dessa pesquisa no debate reflexivo que se ia estabelecendo entre as duas). Entre os principais referenciais de aprofundamento teórico, destacam-se os temas relativos ao desenvolvimento de culturas colaborativas e ao desenvolvimento de projectos educativos de escola.

3. Metodologia de investigação e conceitos centrais na análise das problemáticas emergentes do caso

3.1. Procedimentos de recolha e análise de dados

Neste estudo de caso analisam-se e interpretam-se os dados produzidos e recolhidos durante os três anos em que decorreu a minha colaboração com a escola - diários da professora/directora, diários de investigação-formação por mim elaborados, relatório

respeitante à monografia, mapas conceptuais construídos com a directora, entrevistas realizadas junto da directora numa fase inicial, numa fase final e durante os dois anos subsequentes à realização da monografia, e entrevistas feitas junto de professores, monitores, alunos e encarregados de educação, durante o terceiro período do ano lectivo em que se realizou a monografia e um ano após esta etapa de recolha. Na apresentação do caso, e a propósito da minha intervenção em cada etapa, farei referências mais específicas a este processo de recolha de dados.

As análises dos relatórios, diários e mapas conceptuais, bem como das entrevistas iniciais à directora e entrevistas feitas a professores, alunos, monitores, encarregados de educação, foram comprovadas/infirmadas/exploradas junto da professora/directora, no sentido de aprofundar as questões da mudança, com vista à sua compreensão e ao seu desenvolvimento. As análises das actas/diários de investigação-formação e das entrevistas de “follow up” foram reformuladas, após uma primeira fase de análise centrada nos processos e concepções de mudança, passando a estruturar-se de acordo com as problemáticas e sub-problemáticas que aqui se desenvolvem e que foram emergindo dessa primeira análise. Identificadas estas, procedeu-se ao recorte dos textos em unidades de contexto, cuja coerência interna era dada pela sua relação com essas problemáticas e cuja fragmentação era marcada pela sequencialidade das sub-problemáticas, nos discursos analisados.

Foi em relação a estas unidades de contexto que se procedeu a uma análise múltipla, referente aos processos de liderança, processos de mudança, modalidades de interactividade e mudanças ocorridas - áreas equacionadas como centrais para o tratamento e aprofundamento dessas problemáticas. A diversidade de fontes que concorreram para o aprofundamento de cada problemática (diversidade muito maior do que nos outros casos estudados), levou-me a optar pela sua apresentação integrada numa síntese, que discute e reconceptualiza os diversos dados, sem os desdobrar em quadros de análise que distinguíssem e separassem as diversas fontes. Concorrendo para esta decisão, é ainda relevante salientar que o diário de investigação-formação, onde fui compilando notas de campo, foi apenas redigido por mim (ao contrário dos outros casos). Pretendeu-se, assim, não tornar excessivamente pesado, para a directora-formanda, o processo de colaboração nesse nível de investigação-formação (de notar que aqui não havia a possibilidade de

estabelecer processos de rotatividade com os colegas, já que o processo formativo se centrava na díade formadora-directora). Nesse sentido, estes diários não têm o valor de um processo intersubjectivo, como ocorreu nesses outros casos, constituindo um testemunho de apenas um interveniente (a formadora). Este depoimento apresenta, pois, características distintas dos depoimentos recolhidos junto dos outros participantes, mais ou menos directos, mais ou menos intervenientes nas decisões (directora, professores, monitores, alunos, pais), tendo todos sido integrados na síntese interpretativa..

Os textos de apresentação/síntese do caso integram essas diversas fontes de acordo com a sua pertinência para o aprofundamento das problemáticas específicas, confrontando perspectivas que se complementam e por vezes divergem, para fundamentar uma perspectiva que é, em última análise, a do investigador, uma perspectiva que se organiza com distância temporal em relação ao seu objecto de estudo. Esta perspectiva, também por isso, mas também porque é mediada por linguagens mais abstractas e porque é informada por referências teóricas externas, organizou-se com vista a uma maior conceptualização do conhecimento.

3.2. Conceitos base

Sendo a liderança da escola um tema central apenas no tratamento deste caso, importa fazer uma breve referência aos conceitos que foram utilizados na sua análise. A liderança foi equacionada dentro de um “modelo de contingência de segunda geração” (Fonseca e col, 1995), modelo que estuda o comportamento do líder na relação com as suas circunstâncias. A liderança é definida, na categorização efectuada e síntese apresentada, nas suas dimensões produtivas e relacionais, nas suas dimensões de “organização” e de “consideração”, tais como são definidas por Stogdill (1963, citado por Fonseca e col., 1995). No entanto, não se partiu da teoria para a análise empírica, de modo dedutivo. Estes referenciais foram usados porque os próprios dados o propiciaram e porque os problemas relativos à liderança, referidos pelos inquiridos, respeitavam precisamente à não descentralização e a falhas na organização escolar.

No presente estudo, a noção de descentralização surge ligada à de participatividade, associando-se ambas à de democracia, tais como são equacionadas nas teorias de

democracia participativa, com precursores em Rousseau e Stuart Mill (Lima, L., 1992). Trata-se de uma participação que se pretende alargada a actividades de preparação, decisão e implementação (Baptista Machado, referido por Lima, L., 1992, p.91) e que se integra na nossa categorização numa liderança do tipo democrático. Para além deste tipo, discriminámos, ainda, uma liderança de tipo manipulativo - feita não pela abertura à participação, desocultação e discussão de fins e de meios, mas por vias indirectas cujos fins são ocultos para os intervenientes directamente visados.

A liderança foi ainda estudada no que respeita às fontes de poder, tendo-se encontrado as seguintes situações:

- fonte relacional/pessoal - sendo a liderança baseada em competências de tipo relacional do líder;
- fonte produtiva - sendo a liderança baseada em competências do tipo produtivo ou funcional do líder.

Distinguiram-se, também, os comportamentos de liderança quanto ao seu valor propositivo - de apresentação de sugestões de acção -, informativo - de circulação de informação - e opinativo - relativos à apresentação de posições valorativas.

Finalmente os comportamentos de liderança foram categorizados quanto à sua orientação, adaptando referências da literatura relativas a práticas reflexivas (Zay D. e Day, C., 1998):

- orientação deliberativa - visando a reflexão e decisão acerca das actividades/meios a desenvolver;
- orientação dialéctica - visando a discussão pelos diversos interlocutores de meios e de fins;
- orientação imediata e técnica - visando a decisão e acções imediatas, como resposta às circunstâncias, tendo como finalidade a eficiência de acordo com resultados previstos e não discutidos.
- orientação transpessoal - visando uma intervenção a nível pessoal e o desenvolvimento plenos, e não apenas profissional, dos seus intervenientes.

No que respeita aos processos de mudança equacionam-se, à semelhança de outros casos, cinco processos de mudança - pela acção, pela investigação, pela teoria, pela interacção/cooperação, pela reflexão - desdobrados cada um em subcategorias e podendo

surgir conjugados num mesmo processo de formação¹; oito grandes áreas onde poderão ocorrer mudanças - áreas informativa, operativa, valorativa, emocional/identitária, objectivos da acção, acção, efeitos de acção e processos de pensamento/reflexão² -, cinco dimensões da interactividade - de processos, de sentidos, de causalidades/finalidades, de velocidades e duração³. Neste caso, também ganhou particular relevo a análise das concepções de mudança. O grande leque de referências da professora, recolhidas em múltiplos momentos do percurso colaborativo, permitiu discriminar mais sistematicamente e mais extensivamente do que noutros casos, os elementos constituintes dessas concepções de mudança – finalidades, processos, interactividade, modelos, temporalidade, viabilidade⁴.

¹ Foi utilizado o mesmo sistema de análise e notação já apresentado a propósito da análise dos processos de mudança, no caso o primeiro grupo das Actividades de Integração.

² Foi utilizado o mesmo sistema de análise e notação já apresentado a propósito da análise das mudanças, no caso o primeiro grupo das Actividades de Integração.

³ Por interactividade entende-se o conjunto das características interactivas dos processos em mudança e dos processos que se organizam para que a mudança ocorra, bem como dos indivíduos em interacção e destes com os seus contextos, no seio dos quais esses processos ocorrem. No sistema definitivo, a interactividade é definida em cinco dimensões e ocorre em relação a diversos tipos de interlocutores: alunos, formador, grupo de formação, escola, comunidade e sistema mais amplo.

Delimitaram-se cinco campos, que passo a enunciar e operacionalizar.

- **Interacção de processos:** referente à autonomia subjectivamente equacionada entre processos, entre sujeitos e entre estes e o seus contextos. Esta categoria desdobra-se nas seguintes modalidades: dependência - um processo/sujeito depende de outro de um modo hierárquico; autonomia relativa, desdobrada em interdependência - há uma dependência relativa, sem hierarquia - e inter-independência - a independência de um processo/sujeito depende da independência de outro; e independência - relativos às situações em que os processos/sujeitos não dependem uns dos outros ;

- **Interacção de finalidades/causalidades:** distinguindo-se situações onde na atribuição de causalidades/finalidades domina o polo interior, o polo exterior ou a integração múltipla de causalidades/finalidades internas e externas (de um sujeito, de um processo) ;

- **Interacção de sentidos:** desdobrado em situações de divergência e convergência de sentidos entre os processos desenvolvidos para operar a mudança e entre sujeitos, em interacção;

- **Interacção de velocidades:** podendo ocorrer situações de velocidades desfasadas ou concomitantes entre diversos processos em mudança, e entre diversos sujeitos em interacção e entre estes e os contextos;

- **Duração da Interacção:** subdividida em situações de interacção pontual e situações de interacção continuada/persistente entre os elementos em interacção.

⁴ No que respeita às concepções de mudança são identificadas as finalidades e processos de mudança, acompanhando as categorias das finalidades e processos de mudança – finalidades emancipatórias individuais e sociais, de informação e de eficácia/regulação da acção, processos de colaboração, acção, investigação, teoria e reflexão -, a interactividade – autonomia/polo interno, interdependência e pólo externo -, modelos subjacentes – aquisitivo e construtivo. No que respeita aos elementos relativos à temporalidade, são identificados aspectos como a irreversibilidade, lentidão, regressões/progressões, continuidade, permanência, intermitência e faseamento das mudanças. São ainda feitas referências à viabilidade da

Para além destes conceitos, foi central o de autonomia. Não foi usado como categoria de análise, mas considera-se a sua presença como elemento de segundo grau, emergente dos processos de mudança e liderança e resultante destes. Associada às ideias de autodeterminação, liberdade e ausência de dependência (Fonseca e col., 1995), a autonomia está presente nos meus conceitos de interactividade - nomeadamente os relativos à interdependência, inter-independência e independência de processos e os relativos a causalidades internas e múltiplas. Está, ainda, presente nos processos de mudança - nomeadamente os que referem mais directamente os processos reflexivos, investigativos e colaborativos, facilitadores de uma auto-regulação e auto-formação. Subjaz, também, a algumas áreas de mudança - com destaque para as áreas reflexivas, valorativas, as finalidades e as acções - que diferenciam os sujeitos e os grupos dos seus contextos e que os colocam em processo de permanente aprendizagem, duradoura, sistemática e progressivamente mais alargada, mas auto-dirigida por princípios e finalidades individuais e colectivas de emancipação (mesmo quando se pretende que essa autonomia seja relativa, resulte da interacção com os próprios contextos e seja feita num quadro de ajustamentos continuados e de responsabilidade social). Alarga-se, ainda, o conceito de autonomia não apenas a cada indivíduo e às relações inter-individuais, mas também às relações inter-institucionais, em que sistemas diferentes não dependem uns dos outros para prosseguir no aprofundamento da sua própria emancipação.

4. Apresentação do trabalho desenvolvido

O trabalho teve um desenvolvimento mais sistemático e estruturado durante o primeiro ano, correspondendo este ao tempo de elaboração da monografia, pela directora

mudança - difícil e possível e às áreas de mudança, semelhantes aos já referidos a propósito do estudo da mudança. A evolução das concepções de mudança é ainda analisada, comparando de mapas conceptuais elaborados em diferentes fases do processo, considerando critérios de **turbulência** - muitas diferenças/algumas diferenças/semelhança dos conceitos; **Diferenciação** - aumento ou não de conceitos; número de níveis: processos/produtos/....; **Integração** - Cada conceito é mais ou menos integrador de outros conceitos, estabelecendo ligações com uma maior ou menor quantidade de outros conceitos que o intersectam ou que nele estão contidos; **Contextualização** - maior ou menor integração dos elementos do contexto/individuais; **Estrutura do mapa** - hierarquização - mais clara e vertical ou mais horizontal; **circular/espiral ou linear** - integra eixos temporais e espaciais; relações de **subordinação** instrumentais/finais.

da escola, objecto de avaliação por um júri constituído por mim, que orientei o trabalho, e por um outro formador com responsabilidades ao nível da leccionação dos módulos.

O segundo e terceiro anos foram fundamentalmente tempos de continuidade em relação ao primeiro ano, tendo-se procedido ao rasteio de mudanças ocorridas no funcionamento das estruturas escolares, nas práticas e concepções da sua directora e dos seus professores e ao desenvolvimento do projecto da directora, visando aprofundar e alargar essas mudanças.

Desenharam-se, assim, diversos níveis de investigação e de colaboração. Um primeiro nível, relativo à elaboração da monografia, era um projecto de investigação-acção que visava operar e estudar as mudanças ocorridas, pela via da interacção e cooperação. Este nível constituía objecto de um projecto de investigação mais amplo, um processo de investigação-formação no qual eu pretendia aprofundar, em colaboração com a directora, os processos de mudança desta e da própria escola, desencadeados pela situação de formação com a directora, enquanto elemento “pivot” da escola. A colaboração em ambos os níveis de investigação não correspondeu a uma plena co-autoria, sendo que o primeiro nível era da responsabilidade da directora e o segundo nível da minha responsabilidade, embora houvesse interdependência em muitas decisões de concepção e de regulação. Estabeleceu-se, assim, uma colaboração de interesse mútuo, que se estendeu activamente por dois anos para além do formalmente acordado, tendo-se aí acentuado uma relação mais paritária e tendo-se esbatido o peso dos estatutos decorrentes de uma relação de formação institucionalizada.

O estudo de caso que agora se apresenta corresponde, ainda, a um terceiro nível de investigação que tem um maior distanciamento em relação à acção de intervenção na escola e na formação, e tem os outros dois níveis de investigação por objecto.

4.1. O primeiro ano

4.1.1. O papel da orientadora

Durante o primeiro ano, participei, com propósitos de formação e de investigação, em actividades múltiplas, algumas das quais decorreram no espaço da Faculdade, outras no espaço da própria escola onde a directora-professora trabalhava, na maioria envolvendo

apenas uma interacção directa com a formanda-directora, embora tenha havido situações de interacção com outros elementos da escola, nomeadamente professores, alunos e monitores.

O projecto começou a ser esboçado pela professora de forma autónoma, tendo a apresentação escrita desse esboço despoletado um processo de decisão acerca de quem seria o orientador.

Entre as actividades em que participei destacam-se as reuniões de formação com a directora-formanda, para apoio à reelaboração do seu esboço, à recolha e análise de dados e à elaboração do relatório. Algumas destas reuniões serviram ainda propósitos de diagnóstico, para caracterização e levantamento de problemas existentes no funcionamento da escola e das aulas, incluindo actividades dos professores e da directora.

Com o duplo sentido de apoio à formanda-directora e de recolha de dados para uma investigação sobre mudança estabeleci contacto com a escola, observei aulas e sessões de “tempos livres” e fiz entrevistas (ao longo do terceiro trimestre) a professores, monitores e alunos directamente implicados no projecto da directora, bem como a um representante da Associação de Pais. Todas estas iniciativas foram acordadas entre mim e a directora, tendo complementado as recolhas que a própria directora ia fazendo, através de entrevistas, debates, observações. Serviram, ainda, para apoiar a intervenção da directora, nas situações estudadas, funcionando ela como um “pivot” despoletador e facilitador de um projecto onde estavam envolvidos professores, alunos e monitores dos “tempos livres”.

Ao longo do ano fui tomando notas, registando planos e descritivos das situações observadas e registando reflexões num diário de investigação a que recorri para a presente síntese – tratando-se este diário de uma versão pessoal do processo, confrontada com versões produzidas durante e no final do processo, nas entrevistas a professores, alunos, monitores, directora e no relatório produzido pela directora no final do primeiro ano. Os registos pessoais tiveram, durante o processo, a função de apoiar o trabalho de investigação-formação. Também à medida que os dados foram sendo recolhidos, nomeadamente os relativos aos diagnósticos iniciais, fui fazendo análises sistemáticas que reinvesti na própria formação.

Para além dos saberes introduzidos nos módulos, prévios à orientação da monografia, a teoria foi mobilizada posteriormente, de modo adaptado, no apoio à acção e à

investigação, à medida que se ia tornando relevante a sua pesquisa, e no momento de elaboração do relatório, tendo eu tido um papel pouco interveniente nessa pesquisa, feita de modo mais autónomo pela directora.

4.1.2. As actividades desenvolvidas pela directora

Logo desde o início se acordou que haveria uma colaboração por mútuo interesse e que o trabalho da monografia seria desenvolvido em moldes de investigação-acção. A directora partiu de um pressuposto, que queria testar e aprofundar: qual a importância da interacção entre sujeitos e entre estruturas organizativas na mudança individual dos professores (de práticas e concepções) e na mudança social do funcionamento da escola. Desenhou uma estratégia de intervenção assente no desenvolvimento da cooperação entre duas professoras de 1º ciclo, cujos alunos integravam o mesmo grupo de “tempos livres”, e assente na interdependência de actividades a desenvolver na sala de aula e nos “tempos livres”, envolvendo assim monitores dos “tempos livres”.

A intervenção da directora foi bastante activa e directa, tendo não apenas promovido reuniões individuais e conjuntas com professoras e com monitores, para definição de projectos de acção conjuntos e sua regulação, mas também desenhado e concretizado pequenas acções directas junto dos alunos, quer em sala de aula, quer nos espaços dos “tempos livres”. As opções feitas tinham como princípio básico a adaptação aos contextos, respondendo a directora às solicitações das professoras, sem as pressionar directamente no sentido de uma mudança das práticas em sala de aula - *"Quando decidi as actividades, as que estão no relatório, foram as que propus aos professores, sem alterar as actividades deles na sala de aula (...) pensei que assim lhes facilitava a vida (...) havia uma lógica comum às actividades que era aproveitar o trabalho dos professores, as suas propostas"* (Directora - D. - entrevista em 14-3-97). Além do princípio de adaptação aos contextos destaque, ainda, os princípios de ligação com o plano geral da escola e de relação escola-comunidade, princípios que estão em continuidade com funcionamentos anteriores da escola e da sua directora.

Em termos investigativos a directora privilegiou a observação participada das acções dos colegas - professora e monitores -, bem como a elaboração de um diário profissional,

para aprofundamento investigativo e reflexivo das situações onde era interveniente activa. Despoletou, ainda, situações que tinham simultaneamente objectivos de intervenção e de investigação, como foi o caso da aplicação de questionários, realização de entrevistas individuais a professores e de entrevistas colectivas a monitores (na forma de reuniões de balanço e planificação) e a alunos (na forma de debates, para diagnóstico de problemas e avaliação das acções) - *“tinham a intenção de diagnosticar, o sentido da investigação, queria dados para reflectir (...) objectivar mais as avaliações”* (D. 14-3-97).

Apesar de se poder considerar este processo como de investigação-acção, não se tratou de um processo colaborativo onde um grupo assumisse a autoria de um processo investigativo. O projecto era individual, da sua directora, embora esta não estivesse sozinha, tendo por um lado a formadora como parceiro de reflexão e pesquisa e como orientadora-avaliadora do seu trabalho, e sendo ela, por outro lado, líder de projectos que estabelecia com os seus parceiros educativos. A elaboração individual de uma monografia finalizou esta fase do processo, tendo aí sido mobilizados, embora não de forma sistemática, alguns elementos de ordem teórica e investigativa e sido introduzidas sínteses descritivas e conceptualizadoras do processo de intervenção (com referência à sua planificação, concretização e avaliação e com integração de dados recolhidos junto de outros parceiros da escola). O relatório foi considerado, apenas, como o culminar de uma etapa, uma etapa de um processo que se prolongou nos anos seguintes, pelo desenvolvimento na acção das ideias que nessa primeira etapa se esboçaram - *“Depois do projecto há a necessidade de deixar registado, a necessidade de reflectir sobre o trabalho. Está a acontecer agora (...) não por repensar o que se fez, mas é da decorrência do que se fez, o ter insistido sempre nisso”* (D. 14-3-97).

4.2. Os segundo e terceiro anos

4.2.1. O papel da investigadora-formadora

O trabalho desenvolvido por mim, durante o segundo ano, teve fundamentalmente dois grandes propósitos - o da recolha de dados sobre as mudanças e processos de mudança desenvolvidos durante esse ano e no ano anterior, e o de apoiar a continuidade do projecto, colaborando na preparação de novas intervenções, no âmbito da interacção sala de aula-

”tempos livres”, assim como na reflexão e pesquisa sobre as intervenções, entretanto postas em curso.

No sentido de desenvolver a investigação sobre a mudança, foram feitas entrevistas à directora (num total de três sessões de entrevista, realizadas durante o mês de Fevereiro e Março de 1996). Durante o período em que ocorreu este processo de recolha, analisei essas mesmas entrevistas, e essas análises foram utilizadas para apoiar novas recolhas, e analisei os diários da directora, redigidos no ano anterior (ver apêndice). Entrevistei, ainda, cinco alunos, todos eles frequentando o 4º ano de escolaridade (tendo tido no ano anterior a professora B, que nesse segundo ano havia saído da escola, alunos que tinham estado na turma sobre a qual tinha recaído o projecto do ano anterior e que neste segundo ano estavam com a professora A, também envolvida no projecto); duas monitoras, uma das quais havia participado no projecto do ano anterior, sendo a outra responsável, neste segundo ano, pela organização dos “tempos livres” (acumulando, ainda, as funções de professora); e um representante da Associação de Pais. Não foi feita entrevista à professora B, por já não leccionar na escola. Os guiões das entrevistas foram elaborados por mim e revistos com a directora, por forma a introduzir elementos por esta considerados interessantes em termos da continuidade do seu próprio projecto. Assim, foram explorados em particular os aspectos referentes aos “tempos livres” e sua articulação com as aulas, já que este continuou a ser o aspecto central do projecto da directora durante o segundo ano. Estas entrevistas tiveram lugar durante o mês de Maio de 1996.

Em Fevereiro, Março e Agosto foram, ainda, realizadas reuniões com a Directora no sentido de esboçar um projecto de continuidade, surgindo como ideia central a de criar um grupo de investigação-acção com funções formativas na escola, centrada na clarificação de um projecto educativo, dinamizando para isso toda a escola. Esse grupo seria formado por agentes educativos com diversas funções (professores, monitores, funcionários, pais, elementos da comunidade, junta de freguesia, paróquia). Como despoletador deste projecto haveria um processo de formação orientado para temáticas relacionadas com projectos educativos. Mais tarde a directora reequacionou este projecto, no sentido de circunscrever o seu âmbito a uma estrutura mais particular que, em interface com outras estruturas, pudesse ter efeitos sobre estas, facilitando o alargamento das mudanças. A dinamização da biblioteca

foi escolhida pela directora como objecto da sua pesquisa e intervenção, para o ano seguinte (terceiro ano).

No terceiro ano, as oito reuniões com a Directora foram alternando, ou acumulando, propósitos de acompanhamento do seu projecto de dinamização da Biblioteca (reflectindo sobre actividades de intervenção e pesquisa), e propósitos de recolha de dados para rastreio de mudanças da directora e da escola. Continuei a recolher dados, confrontando a directora com análises minhas dos diários redigidos por ela nos anos anteriores, do relatório da monografia, das entrevistas do primeiro e segundo ano (feitas à directora e aos outros intervenientes do processo educativo) e procurei elaborar, em colaboração com a directora, mapas conceptuais sobre as suas concepções de mudança, relativos à fase actual e fases anteriores (com recurso aos dados recolhidos ao longo dos anos anteriores). Fui neste período mais sistemática no registo e nas análises das reuniões e dos elementos aí fornecidos, reinvestindo essas análises em novas acções e recolhas e analisando as minhas próprias reflexões, no rastreio da minha própria mudança. Esses dados, reflexões e respectivas análises são integradas na síntese e reflexão interpretativa, apresentadas no ponto 5 deste capítulo.

4.2.2. As actividades desenvolvidas pela directora

Para além das actividades de dinamização dos “tempos livres” e da biblioteca, a directora procedeu à recolha/elaboração de dados, continuando a fazer registos e balanços das actividades, nomeadamente de dinamização dos “tempos livres” e da biblioteca. Continuou, como era próprio da sua função de directora de uma escola, a dinamizar todo um outro conjunto de outras actividades, que não foram objecto directo da sua pesquisa.

5. Problemáticas de aprofundamento

Após a apresentação breve do trabalho desenvolvido, passo agora a aprofundar algumas problemáticas centrais que contribuem para a compreensão dos processos de colaboração e investigação, tal como foram concebidos e desenvolvidos ao longo dos três anos, bem como para a compreensão do seu papel na mudança da escola e da sua directora.

5.1. A tensão dialógica entre exterioridade e interioridade do investigador-formador: relação com o poder, a autonomia e a mudança individual e social

Ao longo dos três anos, estabeleceram-se diferentes modalidades participativas para regular a interacção entre a formadora e os seus interlocutores na escola. Em nenhum momento houve uma relação formal e directa entre as instituições universitária e escolar. No entanto, no primeiro ano, a interacção entre a formadora e a directora era regulada formalmente por um sistema formativo universitário, sendo a directora, como atrás se disse, orientada pela formadora para a realização de uma monografia. No segundo e terceiro anos a colaboração informalizou-se e redefiniu-se fora do contexto de um diploma universitário, tendo como base o desenvolvimento da minha investigação e o interesse da directora em prosseguir com a colaboração e com o seu projecto de mudança. Manteve-se, no entanto, a tendência para privilegiar a relação com a directora e para estabelecer relações mais pontuais com a escola.

Pode considerar-se o meu trabalho de apoio à directora e à escola, sobretudo durante o terceiro ano, como uma modalidade de consultoria externa, no que isso significa de serviço indirecto, entre profissionais de estatutos coordenados, numa relação colaborativa para a qual o consultor se compromete a *"oferecer um ponto de vista objectivo"*, *"ajudar a desenvolver skills de resolução de problemas"*, *"ajudar a alargar a liberdade de escolha de acção"*, *"dar apoio"*, *"aumentar a consciência do cliente acerca dos recursos disponíveis para lidar com problemas persistentes"* (Aubrey, 1990, p.3), colocando-me eu, não numa perspectiva meramente técnica, de especialista ou de terapeuta, que resolve directamente os problemas da escola, mas numa perspectiva de apoio, ajudando a directora e a escola a diagnosticar e resolver os seus próprios problemas. Visava, deste modo, a autonomia da escola, numa perspectiva de escola enquanto organização.

O facto da consultoria ter surgido no decurso de um processo formativo, inserida, numa primeira fase, no quadro de uma certificação universitária, introduziu contornos próprios à condução de toda a situação, às relações estabelecidas e aos processos produtivos desenvolvidos, que importa agora problematizar. Não se tratou de uma mera adaptação a constrangimentos institucionais, mas de uma conjugação de factores, entre os

quais se encontram os próprios princípios e valores da investigadora-formadora-consultora e os princípios e valores dos intervenientes directos e indirectos no processo.

Estes princípios e valores ligam-se de um modo complexo, não linear, com relações de poder (Morin, citado por Bonnet e outros, 1995), pelo que alguém que vem de fora não pode deixar de estar atento, a fim de compreender e definir os papéis desempenhados pelos diferentes parceiros, percebendo quem detém o poder na organização, para quem é essencial a colaboração com um consultor e a quem ela ameaça.

A directora surgiu, neste caso, como um parceiro que poderia exercer o papel de informante principal, na medida em que ela apresentava o perfil de alguém que, preocupado e comprometido com a mudança, se propunha agir no sentido de a promover, através de projectos de pesquisa e de cooperação, pela abertura de canais de comunicação entre estruturas e actores do sistema. Era, assim, alguém que se mostrava aberto a um processo de concepção e clarificação interactiva de planos e de relações, no sentido de uma colaboração verdadeiramente indagativa, não encerrada em esquemas rígidos pré-definidos.

Mas a directora era alguém, ainda, que detinha um poder na escola e que, também por isso, poderia apresentar preocupações, valores e interesses particulares, em conflito com outros interesses e valores dentro da escola, e mesmo fora dela, não sendo esta independente do sistema educativo e da comunidade em que se insere (Golgy e Fish, 1990). Deste modo, as opções do consultor-formador relativamente aos informantes a privilegiar terão significados múltiplos, em múltiplos planos. Significados que importa questionar e cuidar. Planos que se cruzam e se influenciam recursivamente, destacando-se, neste caso, as dimensões formativas, investigativas e ético-políticas. Dimensões que passo de seguida a aprofundar, dando conta do que se fez, das questões e dilemas que se colocaram, das respostas provisórias que se encontraram, das repercussões que estas tiveram, das interrogações que ficaram.

5.1.1. A avaliação e a investigação como factores desencadeadores de uma tensão entre implicação e distanciamento

A obrigatoriedade de classificação das monografias do DUECE, para a certificação académica dos formandos, impõe constrangimentos institucionais e limita a autonomia da

orientação, definindo os contornos possíveis que uma monografia deve ter. A situação em estudo não foi, no entanto, problemática, já que o que se espera das monografias - desenvolvimento de um projecto de intervenção, sua descrição e problematização à luz de aspectos teóricos – pode ser concretizado através de um trabalho de investigação-acção, indo este mais longe do que se exigia à partida. Manteve-se, no entanto, o problema de adaptar o projecto às temáticas específicas do diploma. O caso em estudo desviou-se, no entanto, desta exigência, na medida em que a directora visava a mudança dos professores e da escola e a construção de conhecimento sobre esta, mudança desenvolvida em contextos de interacção cooperada. Estes não eram temas directamente trabalhados no diploma e, por isso, a decisão de proceder ao seu maior aprofundamento foi um risco, tomado pela directora de uma forma consciente, tendo eu aceite o projecto nesses moldes.

A avaliação académica foi determinante, isso sim, no meu menor envolvimento, no projecto de investigação-acção da directora. Havendo uma sobreposição de temáticas e de objectos entre o meu projecto de investigação e o da directora poderia ter surgido uma maior colaboração e ter-se desenhado mesmo uma co-autoria de projectos. Os constrangimentos institucionais refrearam, no entanto, essa tendência. A dissolução deste determinante classificativo constituiu, no segundo e terceiro anos, pretexto para uma maior aproximação entre os projectos de ambas. Durante o segundo ano, no entanto, por ser necessário estabelecer um “follow up” em relação ao primeiro ano, coloquei-me, enquanto investigadora, numa posição externa à escola, mais distanciada, não interveniente em termos formativos. No terceiro ano intensificou-se o processo formativo, com contornos onde dominava a reflexividade, em detrimento da utilização de processos investigativos instrumentalizados por parte da directora. O meu projecto investigativo cruzava com esse processo formativo na medida em que procurava rastrear as mudanças e seus processos, pela exploração de dados recolhidos anteriormente e pela comprovação das análises, tendo esse processo investigativo repercussões formativas, na medida em que contribuía para a construção do conhecimento, pela directora, acerca de si própria e acerca da mudança dos contextos, aspecto que era também de seu interesse directo. O projecto da directora, no âmbito do qual ela procedia a registos e entrevistas e dinamizava processos colectivos e individuais de produção de dados, por terceiros, fornecia-me, também a mim, elementos

para a minha investigação. Assim, definiu-se uma modalidade de transterritorialidade (Estrela, 1992) da pesquisa, não pelo facto de haver um único projecto investigativo de autoria conjunta, mas pelo facto de ambas funcionarmos como investigadoras com papéis diferenciados (Kelly, citado por Marcelo Garcia, 1995), alternados e por vezes coincidentes (Elliott, citado por Marcelo Garcia, 1995) na recolha de dados (sendo a directora por vezes fonte primária, outras vezes, fonte secundária, comentando e complementando dados recolhidos junto de outros elementos)-, na análise e na reflexão/síntese interpretativa. A transterritorialidade organizou-se, assim, no sentido de uma relação progressivamente mais democrática entre o investigador-formador e o investigador-professor-directora.

5.1.2. Um processo de colaboração favorável à recursividade entre vários níveis investigativos

No terceiro plano de pesquisa em que nos encontramos – estudos de caso –, discriminam-se como objectos de estudo, quer a directora da escola, os processos de formação e a investigação-acção em que esta se envolveu, quer os professores / monitores / alunos / processos e estruturas escolares, também eles objecto do projecto de investigação-acção da directora (que indirectamente me fornecem, ainda, indicadores de mudanças na gestão da directora).

Esta dupla implicação, minha e da directora, com o mesmo objecto de investigação, catapultou-me para um plano mais distanciado, onde me socorro de um conjunto de dados recolhidos pela directora. Esta posição parece-me interessante na medida em que o cruzamento de diferentes perspectivas, recolhidas por diferentes investigadores – eu e a directora -, a diferentes níveis - de investigação-acção, de investigação-formação e de estudo de caso -, poderá aumentar o grau de credibilidade do meu estudo. Num sentido inverso, noutros momentos, fui eu que recolhi dados directamente junto dos diversos elementos da escola e os devolvi à directora. Tal foi o caso do segundo e terceiro ano, onde houve um trabalho de investigação formação, ao nível da diade directora-investigadora, pela qual a primeira se confrontava com os dados recolhidos e analisados por mim, relativos a entrevistas a pais, monitores, professores e alunos, feitas no ano anterior. Para além disso, a directora confirmava ou infirmava os dados, fornecendo dados complementares que eu ia

registando, o que permitiu um confronto de dados, aumentando a credibilidade da minha investigação. Para a directora, tratou-se sobretudo de um modo de partilha e de confronto sócio-cognitivo, implícito, indirecto, pelo qual obtive dados para poder reinvestir na acção, pelo que o papel informativo e de liderança dialéctica e democrática da investigadora-formadora, assente na sua competência investigativa e em processos de investigação instrumentalizada (entrevistas e análise de conteúdo dos dados) tiveram um sentido formativo no apoio à emergência de sentidos e à transformação de quadros de referência (Serieyx, 1993, citado por Bonnet e outros, 1995). Este apoio teve repercussões, quer ao nível do desenvolvimento profissional, quer ao nível do desenvolvimento pessoal da directora - "*usei a fórmula do I-R-A. Pensei nisso a propósito da comunicação com o meu filho, que está a estudar Química*" (D., 14-3-97). Gerou-se, assim, uma interactividade recursiva entre os vários níveis investigativos, feita de consonâncias de sentidos, de dependências, de interdependências e de inter-independências entre os dois projectos, sem que isso tenha impedido a construção de um caminho de progressiva autonomia.

Havia uma grande identificação de perspectivas entre ambas, porque funcionávamos num diálogo paritário e chegávamos a conclusões consensuais. Não me sentia como uma aliada da directora contra os restantes professores, mas como um seu prolongamento e vice-versa. Visávamos, as duas, a mudança dos professores, pelo que os nossos propósitos também se equivaliam. A operacionalização de uma intervenção ao nível da escola era-me facilitada por uma pessoa que conhecia a escola e os professores, por dentro, com a sensibilidade para adaptar perspectivas mais abstractas a situações mais concretas. Isso deixava-me a mim mais liberta para uma pesquisa mais credível, sendo a minha perspectiva, até certo ponto externa, triangulável com as perspectivas de quem estava mais implicado nos projectos (não apenas a directora, mas todos aqueles junto de quem recolhi informações, directa ou indirectamente).

Por outro lado, dialogicamente, ia acompanhando a evolução das decisões em situação, vivendo por dentro a génese de alguns processos e dando-me conta da sua transformação em interacção com contextos dos quais não participava directamente. Ao mesmo tempo colocava-me em posição de alguém exterior, mas não estranho, que interferia nos processos e monitorava as mudanças. Como não podia participar em muitos processos

onde a mudança ocorria (não podendo estar sempre presente), tive ocasião para colocar, a diversos intervenientes, as questões que me permitiam superar algumas das lacunas de informação: - como aconteceu? porque mudou? o que mudou? Pude, assim, complementar a visão da directora com outras visões, embora a implicação maior desta na investigação a tenha levado a recolher alguns desses dados, sem que eu tivesse de os recolher em primeira mão – tratando-se de uma recolha, pela directora, que tinha muitas vezes a dupla finalidade de responder aos dois projectos investigativos, dada a semelhança de problemáticas - *“até à Páscoa cada um tem uma folhinha onde eles vão escrever, no sentido de pensarem no que está melhor na escola desde as obras para cá. Para os professores, todos, para o próximo Conselho Escolar, pedi que me fizessem uma avaliação por escrito, como facilitadora da reunião, pode ser por tópicos, do que se fez este ano lectivo, e em que medida se sentem melhor/pior”* (D.14-3-97). Neste processo, eu pretendia apoiar o aprofundamento e alargamento das problemáticas definidas pela directora - *“eu, investigadora-formadora, sugeri que pedisse elementos sobre o processo de mudança, bem como sugestões para ver as concepções de mudança dos professores e os caracterizar”* (I., diário de investigação-formação, 14-3-97). Colocou-se, no entanto, o problema da credibilidade dos dados recolhidos e tratamentos feitos pela própria directora, porque nem sempre obtinha as respostas requeridas e iam surgindo sucessivas lacunas de informação e problemas de análise, em parte decorrentes delas. O próprio relatório, elaborado pela directora na primeira fase ilustra algumas dessas dificuldades, sendo ela a primeira a reconhecê-lo - *“No relatório referem-se actividades não observadas e não se referem actividades observadas. As conclusões (...) não desenvolvo nada”*(D.14-3-97).

Os dados com que trabalho têm, pois, um valor relativo, correspondendo sempre e acima de tudo a representações apresentadas de forma selectiva pelos diversos intervenientes, que deverão ser analisadas por mim nesta perspectiva e confrontadas entre si.

Tal é, também, a perspectiva da directora que, em entrevista de “follow-up”, reflectindo sobre o valor dos processos investigativos na mudança, afirma ser a recolha e o confronto de dados recolhidos por diferentes técnicas um mecanismo importante para um conhecimento mais credível.

Ainda a propósito do valor da investigação, a directora destaca algumas técnicas como particularmente relevantes. É o caso dos diários, que neste caso correspondem a "journals", no sentido que Holly (1989) lhes dá, sendo registos que conjugam factos, pensamentos e sentimentos relativos a situações profissionais, tendo um forte cariz etnográfico e reflexivo - "(...) gosto mais do que a observação. O diário dá-me um certo prazer (...) é mais perverso que as observações porque vais descobrir o fio que quiseste esconder" (D. 12-3-96). Os diários apoiaram a construção do conhecimento sobre o próprio - pois "*permite a descoberta de coisas que podem ser desconhecidas para o próprio.*" (D. 12-3-96) -, sobre a sua mudança e a das situações - "*há uma parte emocional dos diários que dá a dimensão daquele momento (...) comparando com um mês anterior apercebemo-nos do que já deixou de ser significativo (...) é possível ver o desenvolvimento do próprio trabalho (...) ajuda a conhecer-nos um bocadinho melhor.*" (D.14-3-97). Os diários facilitaram, ainda, a reflexão e regulação da acção, tendo tido, assim, uma influência mais directa sobre esta - "*Lembro-me de ler o que escrevi para tomar cuidado. Aparece como uma reflexão (...) Quando se escreve a pessoa é obrigada a reflectir. Para mim a escrita ajuda-me*" (D.12-3-96).

Para além da escrita dos diários e sua utilização na apresentação do trabalho, em relatório, houve um outro patamar de análise, realizado por mim, para compreensão de padrões processuais e de evoluções de processos de mudança, sujeita posteriormente a comprovação pela directora, análise por ela comentada do seguinte modo - "*De repente é mais fácil ver como nos podemos revelar*" (D. 12-96).

Os diários foram, pois, um instrumento de investigação-acção, mas também objecto de análise, servindo níveis de menor e maior distanciamento em relação à acção. A análise dos diários permite compreender que processos estiveram presentes não apenas na sua escrita, mas também no desenvolvimento da investigação-acção, e como eles se organizam com vista às mudanças da própria directora e dos contextos. Em apêndice apresento uma breve síntese daquilo que foi apurado nos diários elaborados pela directora (apêndice nº 10).

5.1.3. Isomorfismo entre projectos de investigação-acção e projectos de investigação-formação: inscrições hologramáticas pela interdependência convergente e divergente entre projectos e percursos investigativos

Ao nível da intervenção e da investigação surgiram muitas similaridades entre as problemáticas, princípios e práticas da directora, em contexto de investigação-acção específico, e as que eu própria equacionava ou defendia e que tentava estudar ou implementar nos contextos de investigação-formação.

Tendo como ponto de partida uma similaridade de finalidades de transformação e de construção de conhecimento sobre essa transformação, a directora restringiu o seu tema de investigação à interacção (uma das dimensões que eu exploro no meu projecto) tendo como mecanismo de cooperação, tendo como fim último a mudança dos professores envolvidos, pela via da estimulação das interacções entre a sala de aula e os “tempos livres”.

Surgem, assim, limites à extensão desse isomorfismo. Aspectos como os processos de reflexão e processos instrumentalizados de investigação foram mais descurados no trabalho da directora com os seus colegas professores. Se bem que a cientificidade do processo investigativo da directora possa ser questionada, não podemos negar a consciente procura de rigor, sistematicidade, controle empírico e uso de processos metodológicos investigativos. No caso dos professores, no entanto, isso não é de todo visível. Talvez que as lacunas existentes ao nível da directora sofram uma espécie de exponenciação ao nível dos professores. Penso que esta não transferência corresponde a um processo de rejeição, por parte da directora, considerando haver uma certa indisponibilidade dos professores com quem trabalha, para tarefas e actividades que correspondem a um acréscimo de trabalho em relação ao mínimo que lhes é solicitado. Esta imagem que ela construiu dos professores não é, todavia, uniforme, pois, segundo ela, haveria professores capazes de se envolver em processos mais estruturados (professores que procurou envolver no terceiro ano, investindo em processos de reflexão colaborativa, embora sem o apoio de uma instrumentação investigativa).

Frequentemente questioneei e tentei que a directora fizesse a transferência desses processos investigativos e reflexivos. As suas tentativas nesse sentido revelaram-se parcialmente infrutíferas. Ela própria mostrava dificuldade em fazê-lo nas situações que

dependiam mais directamente dela - *"a minha grande falha, não há maneira de ter sossego para pegar nas coisas. Havia coisas aqui que podiam dar-me elementos: pesquisa de livros, nunca mais consigo separar o tipo de livros requisitados"* (D.). Pontualmente, no entanto, surgem indícios dessa transferência para outros contextos, nomeadamente pelo alargamento e aprofundamento do debate sobre o projecto de escola, em Conselho Escolar, e pela implementação de processos investigativos por parte dos alunos, induzidos em parte pela directora - realização de entrevistas a colegas e professores, pelos alunos do "clube dos amigos da biblioteca", criado durante o terceiro ano.

Verifica-se, pois, uma "décalage" entre um princípio de acção e a sua concretização, reveladora das dificuldades introduzidas por constrangimentos individuais e interactivos, o que permite concluir que os caminhos possíveis não são directos, lineares e imediatos e que as propostas, mesmo que desejáveis para alguns, não serão extensivos a todos. Deste modo, a investigação e a reflexão, para serem processos de mudança, terão de ser organizados em processos viáveis para os contextos particulares, o que implica uma procura tensional e uma adaptação estruturada interactivamente, nos e com os parceiros desses mesmos contextos, num tempo e num espaço que por vezes ultrapassa o previamente estabelecido (caso haja para tal a disponibilidade das diversas partes, claro).

Também eu, no mesmo sentido, alarguei o meu foco de pesquisa sobre mudança, procurando perceber a mudança da própria escola e não apenas dos indivíduos directamente implicados na investigação-acção.

Também a directora, a propósito da elaboração de mapas conceptuais, desenvolveu e alargou o interesse pela construção do conhecimento sobre a mudança, considerando outros processos para além dos de interacção. Deu-se, assim, conta de que todo o percurso se foi desenhando, mesmo que não voluntariamente, como um processo investigativo em que usou a acção, diversificada nas suas modalidades e nos seus diversos contextos, para testagem de hipóteses sobre mudança, algumas explicitadas em algum momento do percurso, embora muitas vezes permanecendo implícitas. Em jeito de balanço, e recuperando a ideia de um maior isomorfismo, afirma: *"devia ter-me preocupado em observar o que os professores fizeram com maior autonomia"* (D. 12-3-96).

Para além deste encadeamento de isomorfismos, a interdependência e recursividade de projectos e de percursos investigativos também favoreceu o estabelecimento de isomorfismos relativamente a algumas técnicas e instrumentos – ex: observações, diários, entrevistas -, o que me ajudou a compreender as dificuldades da directora e a adiantar propostas de adaptação que se coadunassem com os condicionalismos dos contextos, tornando menos “pesados” os procedimentos.

Uma outra variante do isomorfismo diz respeito à utilização de uma relação privilegiada com os líderes das estruturas que se pretendem transformar. Assim, tal como eu própria privilegiei a relação com a directora da escola, esta actuou directamente com os líderes dos “tempos livres” e criou condições para a criação de grupos de liderança formados por alunos, quer para a biblioteca quer para os “tempos livres”. Aproveitou, ainda, no terceiro ano, a situação de uma colega estar envolvida num projecto de intervenção (no âmbito de um diploma académico – DESE), cujo objectivo era também a formação dos colegas, para lhe pedir uma acção directa com os professores, em sala de aula - *“A A. é um bom aliado para a mudança se estiver em sintonia com a professora que coordena. Isso tem ajudado em relação a um ou outro professor. Pedi que faça apoio na sala de aula. Observa como as coisas funcionam e sugere. Ela tem feito isso”* (D.20-12-96). Já a um nível extra-escolar, a directora desenvolveu, também, uma intervenção de consultoria, realizada mais directamente com os órgãos de gestão de uma instituição escolar que lhe havia pedido apoio pedagógico.

Para este isomorfismo, não foram alheios, entre outros, alguns processos de identificação entre a professora e a investigadora, decorrentes de anteriores preocupações comuns com a mudança dos professores e de afinidades culturais. Os elementos de maior divergência decorrem, provavelmente, e em parte, de diferenças entre ambas, quer quanto a quadros de referência, quer quanto a características pessoais – como, por exemplo, ao nível dos estilos de aprendizagem, apresentando a directora indicadores de um estilo de aprendizagem orientado para a experiência concreta e experimentação activa (“estilo acomodativo”, Tennant, Kolb e Fry, citados por Marcelo Garcia, 1995, p.213) e não tanto para a observação reflexiva e para a análise, como poderá ser o meu caso - *“como as minhas características são mais de acção e de reflexão em movimento, reconheço que isso não*

chega e que o meu defeito é não ter os dados como deve ser. Ainda não fiz. Há qualquer coisa a resistir a fazer isso."(D.20-12-96). Esta reflexão leva-me a considerar, mais uma vez, a necessidade de encontrar um equilíbrio adaptado a cada contexto, um equilíbrio tensional que não signifique acomodação plena, mas que, mesmo assim, não force as situações a um ponto em que se quebrem os elos que ligam duas lógicas, de velocidades tantas vezes desfasadas - a da acção e a da investigação. O balanceamento possível deverá ser arbitrado pelo princípio de uma indagação sistemática (mais do que por práticas instrumentalizadas de investigação).

No que respeita às várias concretizações de isomorfismo, estas são deveras interessantes, reveladoras da implicação desta professora no seu projecto e de mudanças dela própria e constituindo ainda ocasiões para observar e pesquisar os processos desenvolvidos. Havendo o risco de uma excessiva orientação para a comprovação dos valores que todos os intervenientes defendiam, houve necessidade de estabelecer mecanismos de distanciação, pelo cruzamento de perspectivas, para análise do valor desses processos, para a mudança.

Assim, o isomorfismo esteve ao serviço da investigação, funcionando ainda como um processo favorecedor de mudanças e constituindo-se como indicador destas.

Penso, no entanto, que estas mudanças não constituem rupturas significativas, mas estão em continuidade com preocupações da directora e com intervenções anteriores suas, visando a mudança, pela cooperação. A proximidade das nossas preocupações e os papéis desempenhados por ambas na formação dos professores constituíram, assim, factores de convergência, com potenciais repercussões na própria mudança da directora e da escola, ajudando-a a persistir dentro de um percurso de continuidade, que era também um percurso de emancipação dos contextos. O comprometimento e persistência da directora da escola, foram reforçados e parcialmente orientados pela minha presença, sendo a nossa interacção fundamental para a promoção da mudança (Huberman e Miles, 1984). A minha actuação como agente externo à escola, não apenas na qualidade de formadora, mas também porque apresentava um projecto de pesquisa sobre a própria formação, desencadeou um conjunto de processos de recursividade entre a minha investigação e a da directora, e de recursividade

entre estas investigações e as transformações da directora e da escola, geradoras de inscrições hologramáticas em cada uma das componentes em interacção.

5.1.4. Uma interdependência mais flexível ao serviço da autonomia - prolongamento da acção do investigador

Um dos problemas investigativos colocados pelo facto da colaboração entre a investigadora e a directora se ter estendido, no caso do DUECE, para além do primeiro ano do projecto, consiste em discernir entre as mudanças decorrentes do trabalho do ano anterior e aquelas que são influenciadas pelos contactos posteriores. Note-se, no entanto, que esta continuidade de colaboração, durante o segundo ano, visou sobretudo a recolha de elementos sobre as mudanças entretanto ocorridas e a preparação de um projecto mais amplo num terceiro ano, que se alargasse a outras áreas funcionais. A tensão entre implicação e um maior distanciamento que daqui resultou revelou-se bastante importante para o alargamento de dados complementares. Num terceiro ano, a directora definiu um projecto de continuidade que integra, em si mesmo, um conjunto de indicadores importantes sobre mudanças nas concepções e práticas da directora, enquanto agente de mudança da própria escola. O prolongamento do apoio externo poderá também ter tido um papel importante na manutenção, aprofundamento e alargamento da mudança (Huberman e Miles, 1984), conjugados, claro está, com outras condições presentes na situação, desenhando-se mais uma vez uma interactividade feita de interdependências.

As mudanças e os processos de mudança mantiveram contornos de sistematicidade, numa perspectiva de interdependência com as situações - *“Acentuou-se, mais uma vez, a importância de aproveitar, no quotidiano, as oportunidades que vão surgindo para facilitar essa mudança”* (I. 7-11-96). A informalidade e flexibilidade foram favorecidas pela “liberdade” de um dispositivo formativo não estruturado aprioristicamente, sem que tal tenha significado perda de comprometimento. O processo formativo e consultivo tornou-se, nesse terceiro ano, ainda mais dependente do contexto escolar, como um todo, ajustando-se às necessidades e às dificuldades introduzidas pelas próprias mudanças. O que terá facilitado, por isso, uma crescente autonomização do contexto escolar, preparadora esta de um prolongamento do processo de mudança para além de qualquer acção formativa.

5.1.5. Relação indirecta investigador-escola – o acentuar da tensão entre centralismo e participação, pelo apoio e desafio

O processo de consultoria que se desenvolveu nos segundo e terceiro anos não envolveu do mesmo modo todos os parceiros da escola. Privilegiou-se uma relação directa com a directora e mais indirecta com a escola, visando, no entanto, o desenvolvimento de projectos da escola. Tal poderá ter constituído uma forma de autonomia da escola, no sentido de uma auto-organização apoiada - com potenciais efeitos na durabilidade das mudanças e, sobretudo, na capacidade de ir mudando.

Por outro lado, houve uma adaptação maior do investigador ao projecto da escola do que desta ao projecto de investigação. Também em relação ao projecto de investigação-acção da directora, a liderança das decisões finais quanto à sua concepção foi sempre dada à directora, apesar da influência que eu possa ter tido no processo de decisão. Isto originou uma grande dependência do meu projecto em termos de áreas de mudança específicas a estudar e em termos de processos específicos de pesquisa a aprofundar. Introduziu, no entanto, algumas constantes estruturadoras, tais como a necessidade de haver registos mais pessoais, descritivos e reflexivos, complementados com dados provenientes de outras fontes. A interdependência entre investigadora e formadora poderá ter sido, por este poder detido pela directora, preparadora da sua autonomia e da manutenção das mudanças e dos processos de mudança, entretanto desencadeados.

Coloco, no entanto, o problema da extensão e profundidade das mudanças, sob esta dependência de um líder de escola, com menor intervenção do formador-consultor na promoção directa do desenvolvimento de processos participativos, numa perspectiva colaborativa (Hargreaves, 1994). Forçar a realidade a uma mudança pode ser um modo de acelerar e mesmo provocar alterações que de outro modo não surgiriam. Caso tivesse implicado mais directamente todos, no processo de mudança, arriscava-me, no entanto, ao insucesso, por ser um elemento estranho à instituição, escapando-me a compreensão da sua complexidade e ficando sujeita às suas “armadilhas”. Para além de que apoiar o líder privilegiado da escola no desenvolvimento de um projecto de mudança desta, ajudando-o ao seu próprio desenvolvimento nas dimensões profissional, pessoal e processual (Pickle, 1985,

citado por Marcelo Garcia, 1995, p.221), é uma forma de promover a autonomia da escola. Interrogo-me, no entanto, se terei, assim, reforçado a “subjectividade pessoal” em detrimento de uma “subjectividade social”, acentuando a hierarquização já existente, o centralismo de que a própria directora se queixava.

O que aconteceu parece ter sido um acentuar do poder da directora pela presença de um elemento exterior com ligações institucionais à universidade, factor de prestígio, particularmente junto destes professores de 1º ciclo, e pretexto para legitimar algumas das finalidades e intervenções da directora - *“é o facto de saberem que estava a fazer o DUECE (...) Ajudou a nossa forma de estarmos uns com os outros. Assim como se fala de outras coisas isso foi sendo falado e discutido”* (D. 2-2-96).

Mas, em simultâneo, tive um papel consultivo, facilitando a circulação da informação e aumentando, assim, de algum modo, a participatividade dos intervenientes que abordei. Esta participatividade foi transformada em necessidade, pela difusão da ideia desafiadora e generalizada (recolhida em entrevistas a diversos intervenientes e em reuniões com a directora) de que haveria que diminuir o centralismo da liderança da directora.

Enquanto elemento exterior, funcionei ainda como espectadora a quem foi dado ver alguma eficiência de um processo de mudança, o que terá favorecido um maior comprometimento dos intervenientes em relação a esses mesmos processos de mudança, pela oportunidade que tiveram de provar, perante um desafio do exterior, e com o seu suporte (Day, 1999), as suas competências e capacidade de mudança - *“os professores são levados a provar que são capazes. Depois fazem, depois é natural”* (D. 20-12-96). Contrariou-se assim uma certa “insularidade artesanal” (Rivas Navarro, 1987, citado por Marcelo Garcia, 1995), caracterizada por isolamento e insegurança que tantas vezes constituem constrangimentos à capacidade de mudança - *“o reconhecimento do trabalho poderia provocar mudanças de atitudes”* (Prof.A 17-5-96) - e constrangimentos à qualidade profissional - *“quando confrontados com resposta pública fizeram e fizeram bem”* (D.20-12-96) - o que poderá ainda ter efeitos ao nível do seu auto-conceito, sentido de competência e identidade profissional (Fullan, 1991).

Por outro lado, a minha relação privilegiada com a directora deu-lhe suporte para manter um comprometimento com o processo de mudança - *“sempre houve em mim um*

desejo de mudança e esse foi fundamental (...) mudar, transformar as coisas e a mim própria" (D. 14-2-96) -, desenvolvendo-o - *"a conversa connosco dá-me esse compromisso"* (D.20-12-96). Assim, as finalidades a que se propunha continuaram firmes e facilitaram uma sistematicidade de acções no sentido preconizado - *"foi bom porque dentro de uma certa dispersão me obrigou a fazer"* (D. 9-2-96), no quadro de uma certa interdependência de projectos. Interdependência e não dependência, pelo que se assegurou alguma autonomia, dentro de um quadro de abertura e respeito pelos contextos. Abertura que operou, ainda, pela confluência de sentidos, reforçando as finalidades e os percursos - *"também há o prazer de perceber que se não é tão marginal assim (...) é tranquilizador e desmonta algumas coisas. Tem esse alargar as margens em que te moves. Vemos que somos normais na forma de estar na vida, nas relações. Foi positivo. Dá também uma maior segurança"* (D. 12-3-96). Estiveram, assim, presentes factores emocionais individuais na facilitação da mudança mas, também, processos afectivos-relacionais já referidos anteriormente - *"a nossa relação foi um aspecto muito importante. Muito mais do que o trabalho foi o prazer de ter-te conhecido. Faz de conta que foi a terapia"* (D. 12-3-96)

O investigador-formador surgiu, assim, como o "guardião do futuro", que manteve a directora na sua "rota", num processo inacabado, continuando a existir aspectos que esta pretende fazer evoluir - ex: *"o meu maior calcanhar de Aquiles é tornar as coisas mais sistemáticas. É organizar-me para isso."* (D.20-12-96). Mas cada vez mais esta evolução se fez e se fará num contexto de autonomia, sem a presença e intervenção directa da formadora-investigadora, embora se mantenha a possibilidade de solicitar em qualquer momento o seu apoio, para que a autonomia não signifique isolamento, nem da escola em relação ao exterior, nem dos elementos que dentro da escola vão coexistindo e se vão auto e co-construindo.

5.2. Centralidade de liderança da directora, co-autoria, autonomia e mudança

5.2.1. Uma tensão entre participação democrática e uma liderança activa no desenvolvimento profissional e organizacional

É unânime a opinião de todos os entrevistados de que a liderança da directora desempenhou um papel importante nas mudanças individuais e sociais operadas na escola.

Haverá, no entanto, que questionar as áreas e tipos de mudança, questionando, desse modo e em simultâneo, os processos de interacção postos em acção.

Uma das questões que aqui se coloca como particularmente pertinente é relativa ao tipo de liderança da directora. Este foi evoluindo ao longo dos três anos de trabalho, como atrás já foi explicitado, no sentido de uma crescente democraticidade. Este tema/problema relativo à liderança foi objecto de um debate constante. Decorreu da detecção de um problema de centralismo, um centralismo não resolvido e que se manifestou no tipo de actividades postas em curso, por ela, no primeiro ano, na medida em que a ideia inicial de desenvolver projectos de cooperação entre as professoras e entre estas e os monitores ficou reduzida a uma interacção mediada pela própria directora. Nas reuniões que esta promoveu entre todos os intervenientes, não se estabeleceu uma implicação onde todos assumissem o projecto como seu. A intervenção directa, da directora, no desenvolvimento de actividades na sala de aula e nos “tempos livres”, sem parceria com os responsáveis educativos, que se demitiam de intervir (professores) ou nem sequer eram chamados para tal, terá talvez constituído um constrangimento para que se concretizasse a sua expectativa de continuidade dessas actividades, quando ela não estava presente - *“sem o dinamismo de D isto morria um bocado. O trabalho dentro da aula continuava mas o trabalho extra não”* (Professora A, 11-5-95) -, embora tenha havido algumas excepções a essa dependência. A tónica gerada foi, assim, a de uma actividade muito centralizadora da directora, sendo os outros agentes educativos, não conceptores mas meros executores das suas ideias ou, pelo contrário, propositores de conteúdos, demitindo-se da execução das actividades, relegando-a para a directora. Para além do seu projecto prévio, apenas concebido nas suas linhas gerais, a directora ia concebendo e executando actividades relativamente pontuais, em função das propostas dos professores e das oportunidades que as situações lhe iam sugerindo. Assim, ainda nesta fase, a actividade da directora apresentava as características geralmente encontradas no desempenho da liderança de uma escola, onde domina a brevidade, fragmentação, diversidade de actividades e tendências conservadoras (Fullan, 1991; Acker, 1990, citado por Woods, 1997, p.87). Esta foi uma tendência que ela procurou contrariar, com base na sua adesão a princípios de democracia participativa, sendo a distância entre o ideal e o real uma fonte geradora de um movimento para a mudança.

Foi preocupação minha, ao longo das sessões, confrontar a directora com esta questão do centralismo, quer quando lhe devolvia dados recolhidos junto dos diversos intervenientes no contexto escolar, quer em reflexões conjuntas, facto que transparece nos meus diários de investigação - *“Questiono a ideia da mudança dos professores pela manipulação. Será que eles não se vão tornar mais desconfiados e reagir mais negativamente que positivamente em termos de mudança? No C. Escolar tem de haver uma grande preocupação da directora em estar atenta às reacções para que as propostas não sejam impositivas, de modo a que o trabalho seja o mais paritário possível”* (I. 24-10-96). As sucessivas tentativas de descentralização da directora, definidas a partir de um comprometimento com a formadora, surgem também com base na mudança das suas concepções de liderança, decorrentes de uma consciencialização cada vez maior do problema - *“dantes nem me preocupava com isto. A reflexão sobre as questões de mudança. Partiu de interrogações que fui fazendo a mim própria (...) a minha grande preocupação é: como fazer para não me deixar entusiasmar muito com a autoridade que conquistei”* (D., 20-12-96). Esta consciencialização foi desenvolvida por via do confronto com perspectivas de terceiros, através de entrevistas realizadas por mim durante o primeiro e segundo ano - a professores: *“a única coisa que não considero positiva é centralizar poderes nas mãos dela. É para não nos dar trabalho (...) costuma fazer e depois dizê: Podia fazer ao contrário”* (ProfªA, 11-5-95), a alunos: *“devia mandar uma pessoa para atender o telefone, outra para atender meninos da biblioteca - só está ela e depois vêm muitos meninos”* (aluno F da ProfªA, 14-6-95), a representantes da Associação de Pais: *“centraliza muito (...) seria melhor se centralizasse menos”* (A.P. 20-6-95), a monitores, e ainda através de reflexões e debates directos comigo: *“uma coisa que insististe muito foi em vez de eu programar muito, deixar que fossem eles a resolver a questão”* (D. 30-7-97). Este confronto foi gerador de uma reflexão ética pessoal - que teve um ponto forte durante as primeiras entrevistas de “follow up” feitas no segundo ano, clarificando propósitos de mudança -, processos que conjugadamente permitiram uma melhoria, embora sem erradicação total, desse modo de funcionar. Já a meio do segundo ano a directora o afirma: *“tentei descentralizar certas questões. Sinto necessidade de desmontar a pressão em que funciono. Distribuir algumas tarefas (...) Nos tempos livres tentei que colaborassem três*

professores (...) tenho menos carga" (D. 12-3-96). Mas o problema mantém-se parcialmente: *"isso não foi completamente interiorizado por toda a gente (...) os pais, mesmo quando vão falar com os professores passam por mim"* (D.12-3-96). No final do terceiro ano, em entrevista de "follow up", a directora fornece-nos indicadores de uma liderança cada vez mais aberta à participação e autonomia dos professores - *"pedi aos professores que fizessem propostas de trabalho (...) cada turma explorou como entendeu"*, e dos alunos - *"formaram o clube do ambiente(...) os alunos criaram actividades"*, embora não totalmente conseguida - *"em relação aos alunos (participação na programação das actividades da biblioteca) não funcionou muito"*.(D. 30-7-97). Estes processos foram favorecidos por um contexto que respondeu positivamente a algumas das acções exploratórias desenvolvidas pela directora, no sentido de ultrapassar o problema, e que se organizou de modo a facilitar a mudança - *"o facto de ter colegas para apoio administrativo libertou-me para uma maior possibilidade de organizar actividades"* (D. 20-12-96). Deste modo, terão ocorrido algumas mudanças individuais, nomeadamente mudanças a nível valorativo e emocional: *"aprendi a ver os efeitos positivos da diferença (...) a valorizar melhor os contributos dos professores (...) sou mais prudente no sentido de controlar o meu impulso de poupar tempo"* (D.14-3-97). Estas mudanças não foram, no entanto, plenamente satisfatórias para a directora, continuando esta a questionar-se, já numa fase final do trabalho, reflectindo criticamente sobre si e mantendo-se num dilema/tensão não totalmente resolvido - *"(...) uso essas artimanhas, sem impor, não quero ser deliberadamente ditatorial. Às vezes sou ditatorial, é talvez aquilo que eu devo mudar um pouco mais."*(D.14-3-97). Este era um dilema que já existia muito antes da formação, e segundo o qual ela oscila entre contornos de uma liderança, ora democrática ora manipulativa, tensão também referida em alguma literatura pesquisada, relativa a situações onde se pretende introduzir uma cultura colaborativa, pautada pela flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, oportunidade, orientação para a aprendizagem e resolução de problemas (Woods e col., 1997; Hargreaves, 1994, citado por Woods e col., 1997) – e ainda entre os valores da democracia e uma acção mais autoritária (*"não me deixar entusiasmar muito com a autoridade que conquistei. Não descentralizo suficientemente. Como posso fazer isso? Sempre critiquei o poder subir à cabeça das pessoas"*, D.10-12-96;

"Será que quero centralizar? Penso que tem de haver um controle", D. 12-3-96). Este dilema integra, ainda, um conflito entre uma liderança orientada para as relações e para a produção, entre uma influência centralizadora e a dispersão (Huberman e Miles, 1984), mas é, sobretudo, um dilema moral entre princípios - de democracia e participação -, e fins - de eficácia -, sendo questionados os meios eficazes que não respeitam esses princípios. A centralização de poderes surge por esta antinomia, com uma importância nodular ao nível da mudança, embora seja ainda uma fonte de dificuldades para essa mesma mudança (Sirotnik, 1995), tornando-a um processo altamente complexo e socialmente subtil. A dialógica entre estes dois termos - democracia/participação e eficácia (dois caminhos não estanques, com múltiplas nuances intermédias) - poderá ser um dos constrangimentos a uma mudança mais plena e a uma maior satisfação relativamente às soluções encontradas. Soluções que são ensaios possíveis, integradores de tensões diversas de ordem individual, interactiva e contextual. Ensaios que se vão afinando à medida que se desenvolvem relações recursivas entre estes pólos, desenhando-se assim um processo de pesquisa e de criação de caminhos concretos, inseridos nos contextos reais. Este é um processo que provavelmente se manterá em curso, concluindo-se assim sobre a importância das palavras, dos princípios e dos dilemas no desenvolvimento de uma atitude de pesquisa permanente, bem como sobre a importância de encorajar essa pesquisa (Darling e Dewey, 1995)

No que respeita ao tipo de liderança trata-se de uma liderança propositiva (*"ela puxa e a gente acaba por gostar"*, Profª A, 11-5-95) e informativa (*"dei informação de literatura"*, D. 12-3-96), de orientação predominantemente deliberativa (*"tenho algum cuidado antes de propor qualquer tarefa, preocupação para que não apareça desgarrada e que eu possa justificar com um fundamento"*, D. 12-3-96); *"persistindo na partilha do que se vai fazendo"*, D.20-12-96), mas também assumidamente imediata na resolução de problemas (*"Ainda há pouco na aula do prof. X tive que modificar na hora a actuação, porque os miúdos são diferentes"*, D. 12-3-96), dialéctica (*"se proporcionar a discussão vai ter influência no desenvolvimento geral dos professores"*, D. 2-2-96) e de eficácia e ganhando, por vezes, contornos de uma orientação transpessoal (*"desenvolvendo ela algumas ideias acerca dos processos/factores de mudança, onde acentua o lado da formação pessoal, da formação geral que possibilite aos professores terem outros*

referenciais que assim facilitem a mudança de atitudes. Segundo ela a mudança das práticas de ensino, mais técnica, como a aprendizagem do ensino da escrita ou das expressões não constitui o cerne do que deve ser uma formação. Só uma abertura a novos mundos permitirá aos professores reflectirem de outro modo sobre a sua função educativa.", I. 7-11-96). Deste modo, as fontes de poder são sobretudo pessoal-relacional (*"se um dos processos de sedução é esse, acho legítimo"*, D.14-3-97 ; *"A D. tem um feitio para fazer elo para reconciliar (...) tem espirito aberto"*, ProfªB, 11-5-95) e de competência produtiva (*"porque tenho mais experiência, já vi que algumas coisas dão resultado"*, D. 14-3-97; *"tem que se conhecer o sítio onde se mexe"*, D. 20-12-96; *"está informada"*, ProfªB, 11-5-95). No desempenho da liderança, a directora não se limita a responder a solicitações externas ou a gerir o dia-a-dia, mas que tem um papel de iniciativa no desenvolvimento da mudança (Hall e Hord, 1987, citado por Fullan, 1991) e opera em quatro áreas de intervenção estratégica, providenciando recursos, sendo ela própria recurso em sala de aula, facilitando a comunicação e estando presente (Smith e Andrews, citado por Fullan 1991). Tratava-se de uma liderança forte, que se manteve forte nas diversas áreas, e apesar de visar uma maior autonomia dos professores exactamente nessas mesmas áreas, e apesar de procurar a mudança dos professores, através de pequenos projectos que se iam desdobrando e alargando nas interfaces entre a sala de aula e outras estruturas escolares, na linha de uma aprendizagem permanente (que signifique aprender fazendo, reflectindo, resolvendo problemas), num contexto de suporte colaborativo, mudando assim lentamente a cultura e a estrutura da escola (ao invés de se focar na implementação de inovações singulares ou de mudanças circunscritas) - *"agora estou menos preocupada com o que se passa na sala de aula. Dou mais importância a todo o contexto"* (D.14-3-97).

No que respeita à relação entre a liderança da directora e a mudança social dos contextos escolares e individual dos seus intervenientes, os próprios professores consideraram que ela teve um papel importante - *"a directora influenciou a situação. Tenho de reconhecer que a directora de uma escola influencia"* (ProfªA, 17-5-96).

Trata-se de uma mudança em profundidade de quadros de referência (Watzlawick, 1975, citado por Bonnet e col., 1995), no sentido do desenvolvimento de uma escola como centro educativo versátil, participativo e aberto, no qual convergem o

desenvolvimento dos professores e da gestão escolar (Holly e Southworth, 1989, citado por Marcelo Garcia, 1995) e onde uma organização segmentada vai sendo lentamente substituída por uma organização colegial (Calwé, Marx e Petri, 1988, citados por Marcelo Garcia, 1995). Deste modo, o individualismo centrado na sala de aula vai dando lugar a um maior comprometimento com o colectivo e com a mudança, numa tensão e recursividade entre autonomia e co-autoria - *“O que se fez, na altura mais difuso para outros professores, teve reflexos - professores e alunos estão mais participativos e há interesse em fazer coisas autonomamente e em fazer coisas”* (D.14-3-97). Foi-se desenvolvendo, assim, uma cultura de mudança pautada pelo comprometimento e auto-revisão (Halsall, 1998; Moreno, 1992, citado por Marcelo Garcia, 1995) e pela participação/cooperação dos seus membros para conseguir metas comuns, retro-informação e antecipação de mudanças (Argyris e Schön, 1987, citado por Marcelo Garcia, 1995). Conclui-se, assim, sobre a importância de um trabalho de desenvolvimento organizativo pela via do desenvolvimento profissional dos seus agentes educativos, neste caso pelo desenvolvimento de uma liderança e gestão escolar implicada no desenvolvimento dos professores e na mudança da escola, e que parte das pessoas como “elementos motores”, capazes de imprimir à escola um movimento de progressiva autonomia e de capacidade renovadora.

5.2.2. O não comprometimento de professores e monitores, num primeiro ano, com um projecto de mudança da directora

Coloca-se, também, o problema do projecto da directora ser um projecto que, pelo menos no seu primeiro ano, não foi assumido verdadeiramente como um projecto dos professores e monitores - *“sobre os objectivos do projecto neste momento não estou a ver muito bem”* (ProfªB, 11-5-95), *“faltam-me dados (...) há projectos de haver uma maior ligação”* (ProfªA, 11-5-95). Tratando-se de um projecto da directora, não se constituiu logo uma equipa, implicada num projecto comum. A directora procurou estabelecer na sua escola uma pequena equipa de trabalho com duas professoras, visando o desenvolvimento da cooperação entre estas e ainda entre estas e os “tempos livres”. No entanto, as reuniões eram mais individualizadas, ou com uma das professoras ou com as monitoras, e nunca se chegou a estabelecer um verdadeiro grupo de trabalho, estando sempre subjacente que o

projecto era apenas da directora - “ (...) *que os professores e os monitores conversem, mas não tem resultado, porque há pouco diálogo, só por intermédio de D.*” (Monitora, 14-6-95).

Esta dificuldade deveu-se a condicionalismos diversos, nomeadamente à história do mau relacionamento entre as duas professoras em causa e à estrutura escolar existente, onde havia uma separação institucional entre as aulas e os “tempos livres”. Os monitores e a gestão dos “tempos livres” são da responsabilidade da Associação de Pais, havendo um responsável da escola que estabelece a interface com os pais – nesse primeiro ano, a directora -, e um segundo responsável da escola que coordena os trabalhos - nesse ano uma das professoras envolvidas no projecto (B).

Esta imposição de uma interacção entre professores que, à partida, tinham problemas relacionais entre si - “ *pessoalmente não havia afinidade entre as pessoas*” (ProfªA, 17-5-96) -, e entre professores e monitores que se desvalorizavam mutuamente foi bloqueador de um comprometimento dos intervenientes com um projecto que não era assumido como seu - “*aderiram mas não muito convencidas, não podia deixar de ser*” (D. 9-2-96).

Este foi um contexto particularmente desfavorável à mudança, pelas resistências verificadas nas professoras à cooperação e à articulação aulas-tempos livres - “*o que transborda do trabalho de equipe, as pessoas escolhidas valorizam pouco esse aspecto*” (D. 9-2-96) -, resistências decorrentes, quer de concepções pedagógicas centradas no professor, quer da compartimentação entre áreas curriculares e extra-curriculares, quer da orientação para a certeza, ao invés da incerteza e, ainda, da competição entre as professoras, transmitida aos próprios alunos - “*os alunos da professora A têm ideia que são melhores. essa ideia foi transmitida pela professora e pela D. Os miúdos também sentem. Isso dá-lhes poder*” (Monitora, 14-6-95). A estes constrangimentos junta-se um contexto externo perturbado por obras físicas no edifício, o que terá levado a constituir, nos “tempos livres”, grandes grupos, heterogéneos quanto ao nível de ensino, em espaços limitados, tempos móveis e sem correspondência total com os grupos-turma - “*fazemos uma actividade, paramos, depois nunca mais fazemos e temos de fazer outra, porque não têm tempo, porque têm reuniões com outros professores, porque a directora chama, porque têm de ver melhor os miúdos*” (Aluno A da ProfªA, 14-6-95), “*como não está toda a gente não pode*

mudar muito" (Aluno C da Profª A, 14-6-95). Estas alterações geraram incertezas e ambivalências e dificultaram a introdução de outros processos de mudança, também estes geradores de novas incertezas (Woods e col., 1997). Foram incertezas que a directora quis atenuar não definindo acções cujo nível de exigência catapultasse a mudança dos professores para os níveis de qualidade que ela gostaria. Fenómeno que, em si, poderá também ter tido repercussões negativas em termos de mudança a curto prazo, mas que poderá ter favorecido um atenuar das resistências, numa segunda fase, tendo tido assim repercussões positivas a médio prazo.

Numa perspectiva de pesquisa sobre os processos de mudança este trabalho teve, no entanto, as suas virtudes, na medida em que permitiu testar a hipótese da directora de que a interacção era promotora de cooperação e mudança, mostrando alguns dos seus limites. Partir de um pequeno núcleo para uma mudança mais alargada, nem sempre resulta. Apesar de essa ser uma das estratégias aconselhadas por alguns autores (exemplo: Fullan, 1991), isso provavelmente só será válido para os casos em que há sucesso no pequeno grupo e esse grupo é dinamizador de mudanças mais alargadas a outros níveis da escola. Outros autores consideram, ao invés, que logo de início se devem envolver todos os professores da escola (Hopkins, 1992, citado por Marcelo Garcia, 1995) - esta é uma hipótese que fica em aberto, não tendo sido testada neste caso. Por outro lado, o trabalho chama a atenção para a importância da motivação, da relevância da mudança para os próprios implicados e do seu comprometimento no processo de mudança (Carter e Halsall, 1998; Huberman e Miles, 1984), bem como para a necessidade de os preparar, capacitando-os para a mudança, e de disponibilizar os recursos necessários. Assim, se a interacção é uma base da aprendizagem social pela via da - "troca de ideias, suporte e sentimentos positivos", fazendo depender dela - "novos significados, novos comportamentos e novas competências" (Fullan, 1991, p.77, referindo trabalhos de Goodlad, 1984; Lortie, 1975; Sarason, 1982; Little, 1982; Mortimore e col, 1988; Rosenholtz, 1989) ela não é panaceia, só por si, e tem que surgir, para ser eficaz, num contexto preparado para a mudança. Mas essa interacção parece precisar também de um tempo longo, não se compadecendo com projectos de duração limitada. É, assim, necessária a combinação de múltiplos factores e a consideração, quer dos indivíduos, quer das estruturas - "são os indivíduos que têm de desenvolver novos significados, e estes

são partes insignificantes de um sistema gigantesco, pouco organizado, complexo e socialmente confuso que contém uma miríade de mundos subjectivos diferentes (Fullan, 1991, p.92). Os indivíduos não desenvolverão uma verdadeira colaboração, só por serem colocados em situações que os levam a interagir, isto porque uma "colegialidade forçada" não gera uma "cultura colaborativa" (Hargreaves, 1992), sendo necessário, para que esta surja, que a participação na mudança seja vivida de um modo assumido por todos, sentindo cada um que é parte de um todo e que esse todo é o espelho de um comprometimento entre as partes. Um comprometimento onde desembocam, naturalmente, conflitos de interesses e lutas pelo controle e que se estabelece em equilíbrios instáveis, sendo cada um co-autor de uma obra aberta.

5.2.3. Um projecto de mudança pela acção-interacção: limites e desenvolvimentos numa primeira fase

A directora partiu de expectativas orientadas por objectivos de construção de conhecimento: *"sentia necessidade de ter alguns conhecimento sobre isso (comunicação) e sobre o funcionamento geral da escola (...) Queria estar apetrechada do ponto de vista científico para poder com propriedade influenciar a mudança das pessoas (e não à superfície)"* (D.2-2-96), orientada para a transformação das suas próprias práticas - *"queria obrigar-me a ser mais organizada (...) aproveitar a intuição e torná-la mais produtiva"* (D.2-2-96) - e, ainda, orientada para a mudança de práticas e de atitudes dos professores em sala de aula - *"ao nível das atitudes de maior abertura às actividades extracurriculares e ao nível das práticas de integração das actividades extra-curriculares"* (D.27-3-95) -, por forma a contrariar o que considerava ser o conservadorismo e imobilismo destas professoras. Ressaltam, ainda, finalidades de mudança do funcionamento social das estruturas organizacionais da escola - *"pensei que o problema maior era dar uma articulação entre tempos livres e actividades lectivas"* (D.2-2-96). De notar que, no período em que decorreu este primeiro ano (1995), se vivia no "rescaldo" de um processo de reforma educativa, que visava a mudança do ensino no sentido de uma pedagogia activa, centrada nos alunos, pautada por uma maior transdisciplinaridade, sendo estas concepções consonantes com as da directora.

Com base nestes objectivos, desenhou-se um projecto de intervenção, não estruturado “a priori”, e que, também por isso mesmo, foi considerado insatisfatório - “*se tivesse mais tempo ou se tivesse leituras mais profundas, teria sabido melhor escolher as actividades ou programado de forma mais criativa, com abertura maior às actividades dos monitores e professores*” (D.12-3-96), perpassando assim, não apenas uma concepção de mudança planificada, mas também um modelo linear, pelo qual a mudança de acção deveria ter sido precedida por uma mudança de conhecimentos. De facto, o processo de mudança não aconteceu deste modo tão estanque, tendo a acção e o conhecimento evoluído recursivamente, ao longo do tempo da investigação-acção, assumindo eu própria, na condução da formação, a ideia de que o conhecimento não permite, só por si, decidir que acções realizar e que este se vai produzindo, não apenas “a priori”, mas também à medida que se vai avançando, sustentado por conhecimentos e instrumentos de análise, que normalmente não estão disponíveis.

Verificou-se, neste sentido, o despoletar de uma nova tensão/dilema da directora - entre programar mais cuidadosamente, acentuando a dependência dos processos em relação a si própria - “*teria programado mais, podia ter dado mais tempo e ter concluído que algumas das actividades eram melhores que outras para essa interacção*” (D.2-2-96) -, ou abrir mais a programação à participação dos diversos intervenientes, orientando o trabalho no sentido de uma maior interdependência e mesmo de uma maior inter-independência dos processos, de um maior distanciamento da sua parte em relação à acção - “*Fui sugerindo. Talvez por estar pressionada pelo tempo. Devia ter deixado as coisas mais livres*”(D.12-3-96). Esta tensão associa-se de forma complexa a uma outra - entre a estruturação e a flexibilidade. A directora acreditava, por um lado, que uma acção-programação mais estruturada corresponderia a um processo investigativo mais rigoroso, que facilitaria o destriçar das actividades e da sua influência na mudança, nomeadamente a influência da intensificação da interacção sobre a mudança. No entanto, associava essa programação à criatividade, quer pela negativa (o que poderá significar o estabelecimento de uma relação inversa entre estruturação e flexibilidade), quer pela positiva (“*a relação aulas-tempos livres pode desenvolver a cooperação, mas se não for bem programada pode ser limitativa da criatividade*”, D.2-2-96), o que poderá ser interpretado como uma valorização da

estruturação no desenvolvimento de uma interdependência flexível, bloqueadora das dependências que poderiam anular a autonomia individual e criativa. Mais uma vez, torna-se relevante a dicotomia investigação - acção, ora acentuada, ora diluída, numa dialógica onde conflituava uma lógica de acção espontânea e uma lógica de investigação mais instrumentalizada. Este dilema não se dissolveu, nem mesmo em processos de indagação pela acção mais sistemática e circunscrita - *"pressionada por um clima de escola que era suposto ter determinada dinâmica, nunca quis eliminar actividades que já existiam (...) talvez me apetecesse ter feito de modo mais aprofundado e rigoroso (...) Ser um bocadinho mais realista (...) se amanhã tivesse que fazer fazia da mesma maneira"* (D.14-3-97). Terá sido eventualmente este um dos condicionalismos que a levou a considerar-se insatisfeita quanto a resultados, no fim do primeiro ano de trabalho, em termos do seu desenvolvimento na área investigativa - *"onde eu sinto que falho mais é na observação e reflexão das coisas concretas e não tanto na acção"* (D.2-2-96) -, e ainda quanto aos processos investigativos, no que isso implica de rigor e sistematicidade, nas suas diversas fases - *"nem que fosse fazer menos, fazer um pouco melhor"* (D.2-2-96); *"deveria ter recolhido mais dados e dedicado mais tempo à maneira de trabalhar os dados (...) deviam ter sido mais diários"* (D.12-3-96); *"o que a mim mais me custou foi tratar os dados. O cruzamento deles. Tirar as ilações"* (D.9-2-96). A directora considera que as falhas detectadas decorrem, em parte, de um tempo insuficiente - *"devia ter mais tempo de investigação, de recolha de dados, tempo maior para poder observar, comparar os factos (...) O meu tema faz-me sentir que o tempo foi pouco"* (D.9-2-96). Terá faltado, assim, um tempo mais dilatado que facilitasse um trabalho de investigação que fosse, simultaneamente, um trabalho de revisão e auto-avaliação mais extenso e cuidado, num quadro de desenvolvimento organizacional. Um tempo necessário, também, para que algumas significações fossem trabalhadas, os saberes e saberes fazer, analíticos e contextuais, fossem construídos, num quadro de relações recursivas entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, numa perspectiva conjugada de mudança educativa (Fullan, 1991; Green, 1998; Halsall, 1998; Woods, 1997).

Mas se houve uma apreciação negativa dos processos investigativos e da consequente deficiente preparação da directora para a sua utilização, em momentos

posteriores, o mesmo não se pode dizer das mudanças individuais, por ela detectadas. A directora acentua, aqui, mudanças das suas concepções/saberes informativos gerais e contextuais, analíticos e holísticos acerca da mudança e dos processos de mudança, bem como o desenvolvimento de uma maior reflexividade - uma reflexividade na acção, apreciativa - *"agora observo melhor coisas que dantes não observava. Talvez um espírito mais crítico"* e deliberativa - *"Ainda há bocado, na aula do prof X tive que modificar na hora a actuação porque os miúdos são diferentes. Noutra altura talvez tivesse atribuído à indisciplina dos alunos, mas eu apercebi-me que a actividade não podia ser feita assim, tanto que modifiquei em parte"* (D.9-2-96). Desenvolveu, ainda, actividades de pesquisa teórica - *"também me apercebi de alguma ignorância e leio mais, Houve uma maior apetência"* (D.12-3-96) -, e actividades de investigação empírica - *"tenho feito pouco, mas fiz duas, três coisas no primeiro período. Depois fiz dois registos (...)"* (D.12-3-96). Também as relações e práticas de gestão terão evoluído, no sentido de uma programação mais cuidada - *"a programação, é aí que sinto que tenho mais cuidado (...) tenho preparado mais as reuniões do Conselho Escolar, com os pais, com os monitores"* (D.9-2-96) e de uma maior descentralização, como atrás já amplamente referi.

Considerando a globalidade das opiniões dos alunos acerca da directora é interessante verificar que muitos deles notaram, durante o primeiro ano, mudanças no sentido de uma relação mais positiva - *"está mais boazinha. antes era mais má, quando ralhava. Já não ralha muito"* (alunos A, C e F da prof B, 20-6-95). Estas referências à mudança não voltam a surgir (um ano depois, em novas entrevistas), embora os alunos façam uma apreciação geral positiva, destacando as funções da directora na regulação da disciplina, na informação/organização a diversos níveis (aulas, biblioteca, "tempos livres", escola) e na promoção de um clima relacional positivo. Estes são indicadores, mais uma vez, de uma liderança forte, notando-se que no final do primeiro ano, a presença da directora e o seu papel na disponibilização de recursos e na facilitação da comunicação ter-se-á mantido sem grandes alterações - *"vai às aulas e diz algumas coisas, dá um papel, anuncia coisas (...) também vai aos tempos livres."* (4 alunos, 9-5-96). Esta liderança terá tido repercussões, segundo um representante da Associação de Pais, também em termos de mudança da escola

- *"penso que será a partir dela (...) incutir um certo tipo de linha de orientação"* (A.P., 14-5-96).

Estas intervenções terão tido, repercussões na organização e funcionamento da escola, logo após o primeiro ano do projecto, nomeadamente na clarificação de propósitos, na redução das actividades no plano educativo da escola, nos "tempos livres" - *"houve uma modificação grande nos tempos livres. Estão a correr muito bem. Tem a ver com a minha influência e com as pessoas que estão à frente"* (D.2-2-96) - e na interacção entre os "tempos livres" e a sala de aula. Estas estruturas de interface e o seu funcionamento constituíram núcleos de mudança, para os quais confluíram a acção da directora e a acção dos restantes intervenientes, nomeadamente dos professores e monitores, todos eles também em processo de mudança, embora em maior ou menor grau, consoante os casos.

Ao nível da interface sala de aulas-tempos livres, são diversos os indícios de mudança, quer das práticas dos professores e monitores nos seus contextos de acção respectivos, quer da sua interacção colaborativa: *"este ano há interligação maior"* (ProfªA, 11-5-95); *"agora mais para o fim é que tenho tentado interligar mais o trabalho com a professora A"* (Monitora, 14-6-95); *"a articulação aulas-tempos livres melhorou e hoje há mais cooperação (...) mais do que isso, ou antes disso, o que está melhor na escola são as relações de trabalho e a participação dos professores e monitores nas actividades gerais da escola"* (D. 2-2-96). Esta interacção é vista, no entanto, como difícil, embora os alunos não se apercebam disso: *"nas aulas estamos a fazer uma peça e continuamos nos tempos livres"* (Aluno C da ProfªA, 14-6-95); *"fizemos recortes de fotografias de trajes regionais nos tempos livres mas era a professora que tinha pedido"* (Aluno D da ProfªA, 14-6-95); *"o projecto sobre as flores, vamos ao dicionário ver a palavra. No recreio vamos ver as árvores"* (aluno B da ProfªB, 20-6-95); *"fazemos trabalhos iguais aos da sala, nos tempos livres"* (aluno D da ProfªB, 20-6-95). Tratou-se de uma inter-relação mediada frequentemente pela directora - *"a directora veio sempre à sala e aos tempos livres"* (aluno E da ProfªB, 20-6-95); *"gosto mais do trabalho com a directora porque faz coisas diferentes"* (aluno F da ProfªB, 20-6-95), tendo essa intervenção sido central para as mudanças observadas.

As opiniões sobre a mudança das práticas da inter-relação sala de aula-tempos livres não foram, no entanto, unânimes: *"a professora (A) não trabalha o que se faz nos tempos livres. O ano passado havia melhores condições"* (ProfªB, 11-5-95). Esta opinião é secundada por vários alunos (Alunos A,B,E da Profª A e A,D,E,F da Profª B, ainda durante o primeiro ano de projecto). Estas discrepâncias de opiniões não se anulam, precisando, no entanto, de ser interpretadas com alguma prudência. Os depoimentos encontrados dão-nos algumas chaves de interpretação. Parece, de facto, que a interligação terá ocorrido, embora a dificuldade de o fazer, o "timing" da sua concretização, o grau e o tipo de actividades tenham relevâncias diferentes para os diferentes intervenientes, o que se prenderá provavelmente com diferentes expectativas iniciais, experiências e compromettimentos anteriores, atitudes críticas em relação a colegas e projectos, sensibilidades diferentes aos contextos (Holt- Reynolds, 1995).

A mudança parcial da acção-interacção de indivíduos e do funcionamento da interface entre estruturas organizativas (que, mesmo assim, se revela), não parece ser acompanhada por mudanças significativas das práticas individuais das professoras abrangidas pelo projecto, em sala de aula (no sentido de um ensino mais centrado nos alunos e na aprendizagem). Assim, o projecto de interacção em que a directora participou, propondo e orientando actividades junto de professores e alunos, durante o primeiro ano, não terá tido a eficácia desejada, quer do ponto de vista da directora, quer do ponto de vista dos próprios professores, dos monitores e dos alunos: *"nenhum dos professores mudou de modo significativo as suas práticas (...)"* (D.14-3-97) ; *"na sala de aula é mais ou menos o mesmo"* (ProfªA, 11-5-95). Os alunos da professora B criticam-na pela ausência, frequente desinteresse, autoritarismo, não concentração nas aprendizagens - *"a professora passava os trabalhos de casa e a gente fazia (...) não corrigia (...) só dizia uma vez (...)"* (9-5-96). Tais práticas e atitudes terão redundado em aprendizagens deficientes, reconhecidas como tal pelos alunos, permanecendo a professora dentro de um modelo tradicional de ensino e revelando falta de empenhamento na sua função educativa. Assim se manifestam alguns limites de um processo que pretendia operar externamente sobre as professoras e privilegiava a mudança da sua acção em sala de aula, em função de solicitações dos "tempos

livres”, tratando-se de um processo onde não se conseguiu uma verdadeira implicação dos “parceiros” num projecto que se pretendia comum.

Surgem indicadores, no entanto, de mudanças das professoras e monitores nas áreas valorativas e atitudinais, embora consideradas ainda pouco significativas pelos próprios, parecendo decorrer, segundo eles, da acção implementada durante esse período - *“as pessoas apercebem-se mais da dimensão escolar”* (D. 2-2-96); *“dentro dos possíveis tenta-se colaborar”* (Monitora, 9-5-96); *“eu própria fiquei mais desperta por estes projectos (...) talvez tenha adquirido mais interesse pelas coisas que fiz pouco nos anos atrás, sinto-me satisfeita por poder expandir a minha criatividade”* (ProfªA, 17-5-96). Também surgem indicadores de mudança da dimensão reflexiva - *“M está mais atenta ao que fazem as outras pessoas à sua volta”* (D. 12-3-96) -, e da dimensão informativa - *“Agora que A. está nos tempos livres apercebe-se que os alunos se relacionam de um modo diferente”* (D.2-2-96). A mudança, em alguns casos foi considerada como tendo efeitos negativos - *“ficámos menos tolerantes e eles mais agressivos”* (Monitora, 9-5-96).

Por tudo isto, considerou-se importante alargar o projecto, no segundo e terceiro anos, a outros professores, acabando por se fazer mais tarde aquilo que, no fim do primeiro ano, a directora considerava que poderia ter sido mais eficaz - *“se tivesse escolhido investigar o mesmo tipo de questões com outros professores os resultados poderiam ter sido melhores, isso podia ter sido mais visível para a escola no geral”* (D. 9-2-96). Este alargamento parece ser necessário, na medida em que uma mudança mais profunda ao nível da escola, na senda de uma cultura colaborativa (Hargreaves, 1994; Woods e col., 1997; Hopkins e col, citados por Halsall, 1998), não parece compadecer-se com um tempo de formação tão curto como aquele que pressupunha a realização da monografia - *“teria que ser forçosamente mais tempo”* (D. 2-2-96), nem com uma acção tão pontual junto de um núcleo restrito de professores e monitores.

No que diz respeito aos processos que estiveram subjacentes a essas mudanças, os dados apontam para a multidimensionalidade própria dos processos complexos. Confrontando as diversas fontes de que dispomos, destacam-se, como principais, os processos colaborativos e de acção, associados ou não com processos instrumentalizados de investigação - *“as entrevistas, os questionários, o feedback de professores e alunos,*

também me preocupou (...) é estimulante. Tenho sentido falta disso (...) o feedback do ano anterior" (D.12-3-96). No desenvolvimento do projecto a directora foi fazendo continuamente uma reflexão sobre a acção, muitas vezes em contexto colaborativo - *"o balanço foi feito, mesmo com os miúdos. A 4ª actividade já correu melhor porque fui vendo as actividades anteriores"* (D. 14-3-97). A própria teoria surge como um elemento relevante, para alguém que parece apresentar sinais de uma orientação externa ao nível da aprendizagem (Korthagen, 1988, citado por Marcelo Garcia, 1995) - *"para a acção foi a necessidade de agir documentada, não chega só a experiência. É preciso ter informação"* (D.14-3-97). Para que a interacção e colaboração tenham tido um lugar central não foi alheio o facto deste ser o tema do projecto da directora - *"Fiz sempre a pergunta - papel da cooperação na mudança - será que a próxima vai ter mais colaboração?"* (D. 14-3-97). Mais uma vez, um conceito – cooperação - parece ser agregador nodular de processos de mudança (como o terão também sido os conceitos de descentralização e organização), um conceito que se desdobra, concretizando-se em múltiplos processos interactivos, entre os quais se destacam, no primeiro ano, os processos de liderança, de conflito sócio-cognitivo e de partilha (já anteriormente referidos).

A não-promoção de processos de reflexão e pesquisa nos professores, monitores e alunos ao longo do primeiro ano, poderá também ter sido um constrangimento à sua mudança, de acordo com as referências teóricas, que apontam para a importância central das concepções dos sujeitos e de um trabalho multidimensional, na sua mudança (Fullan, 1991).

Em anos posteriores procurou alargar-se as áreas de mudança, agindo sobre as práticas, mas também sobre as significações e valorações, mantendo parcialmente as dimensões da reflexão e da pesquisa, mas continuando sobretudo a insistir na dimensão interactiva da partilha e da liderança.

5.2.4. Progressivo alargamento à escola: reculturação e autonomia

Por parte da directora há uma espécie de testagem da hipótese de que a interacção é um importante processo de mudança da escola (aproximando-se esta hipótese de uma perspectiva colaborativa e ecológica - Eisner, 1988, citado por Marcelo Garcia, 1995), com desdobramento em sub-hipóteses acerca do tipo de interacção e com a sua aplicação a

contextos progressivamente mais alargados - dos “tempos livres” para outros contextos mais gerais, incluindo uma discussão acerca dos próprios sentidos do projecto educativo de escola e suas concepções. Trabalhou-se, deste modo, no sentido de desenvolver uma visão partilhada na, e da, escola, bem como das mudanças a operar. Este fenómeno é, em si, revelador da extensibilidade e durabilidade da mudança no funcionamento de estruturas escolares e nos saberes e saberes fazer da directora mas é, em simultâneo, um potenciador de novas mudanças das suas concepções sobre a mudança, bem como de mudanças das práticas e concepções dos diversos implicados no processo. Também se acentuou a convicção na possibilidade da própria mudança e a intenção, por parte da directora, de continuar a agir no sentido de a promover.

É, ainda, relevante analisar, mais especificamente, que saberes e práticas se transferem e que problemas se transportam. Um dos problemas que terá ocorrido no primeiro ano foi o da excessiva centralidade da directora, concebendo e executando actividades, sem promover o desenvolvimento, nos seus colaboradores, de processos de maior participação e autonomia. No segundo ano, fez-se substituir por outro professor na coordenação dos “tempos livres”, e integrou aí dois outros professores e novos monitores, num caminhar progressivo para a descentralização almejada e para a responsabilização da escola, dos monitores e dos professores, pelos “tempos livres”, o que à partida daria alguma garantia de maior participação/articulação entre os “tempos livres” e a sala de aula. Verificou-se, no entanto, que essa articulação se deu sobretudo ao nível dos trabalhos de casa, que houve alguma influência das actividades de sala de aula nos “tempos livres”, sem que o inverso tivesse acontecido - *“no princípio do ano pedimos aos professores que nos sugerissem actividades para os tempos livres. Sugeriram continuidade do Meio Físico. Vimos que isso só, não dava. Tentou-se fazer trabalhos diversos de assuntos da sala de aula”* (Profª B, 9-5-96) -, mas por vezes a articulação foi reduzida a aspectos de ordem informativa - *“sabemos mais o que se passa”* (Profª A, 17-5-96), articulação essa dependente dos respectivos agentes educativos e horários - *“estamos dentro das matérias, mas não conjugamos trabalhos. Não temos conversado. Mais de tarde”* (Monitora, 9-5-96).

No terceiro ano a directora deslocou as suas preocupações dos “tempos livres” para a biblioteca. Introduziu, ainda, maior autonomia, em relação a si própria, no funcionamento

dos “tempos livres”, procurando fomentar o trabalho de equipa, promovendo mudanças de horários e renovando o corpo de monitores - *“Este ano teve-se o cuidado de melhorar a qualificação das pessoas que vieram. Deu-se conhecimento aos monitores do plano”*(D.20-12-96)

Quer os “tempos livres”, quer a biblioteca, correspondem a estruturas em interface com a sala de aula, pelo que foram centro da atenção da directora. Foi, assim, sucessivamente, testada a sub-hipótese de mudança pela via de trabalho interactivo em estruturas de interface. Também em associação com esta sub-hipótese, a directora procurou promover a mudança por via de agentes de interface - um professor do ensino especial que interagindo na sala de aula com os professores é mobilizado no sentido da mudança dos professores em sala de aula - *“tem acesso aos professores subrepticamente. Através dos conselhos que dá a cada professor sobre cada menino”* (D.20-12-96). Os próprios alunos são elementos de interface que se movem entre diversas estruturas, sendo mobilizados para a mudança. Neste sentido, retomou mecanismos anteriormente testados , nomeadamente o do papel mediador dos alunos na mudança dos professores, agora para favorecer mudanças no funcionamento da biblioteca - *“tenho tentado que sejam os alunos a dar sugestões”* (D.20-12-96), *“foi uma certa dinâmica. Os alunos mostraram entusiasmo. Os professores não contrariavam esse entusiasmo (...) quando percebo que os alunos vão⁵ exigir, aproveito”*(D. 14-3-97). Um outro procedimento, já testado anteriormente, foi transferido para outros contextos - o da colaboração sala de aula-biblioteca, condicionando a emergência de acções que, embora aparentemente espontâneas para os professores, fossem concordantes com os princípios pedagógicos da própria directora - *“Na reunião ainda reflectimos sobre que alterações a directora pode introduzir nas actividades do Centro de Recursos que permitam que ocorram fenómenos imprevistos pelos professores e que poderão constituir ponto de partida para mudanças nas suas práticas de sala de aula, indo estas no sentido de: - desenvolver o lúdico na sala de aula; - diferenciação de temas/projectos dos alunos (não fazerem todos o mesmo), dando mais liberdade de escolha”* (I. 24-10-96). Estes foram princípios pedagógicos em relação aos quais a directora desenvolveu um comprometimento, facilitador de uma reflexão na acção, prática, e de uma consequente acção de liderança propositiva e deliberativa, aberta a soluções decorrentes da

observação e adaptação às situações - *"salientou-se ainda a importância de estar atento às oportunidades de mudança, sendo para isso importante o compromisso da directora com essa procura de mudança e os princípios para os quais essa mudança poderá tender"* (1. 24-10-96).

A directora continuou a ter um papel muito central, mas tentou, embora com dificuldade, mobilizar mais os professores para o desenvolvimento de projectos conjuntos e para a descentralização de actividades - *"no principio do ano tentou que fossem distribuidas as responsabilidades. Em alguns casos resultou. Mas é uma luta"* (Profª B, 9-5-96), *"as decisões são mais colectivas, negociadas (...) pergunta: o que vocês acham?"* (Profª A, 17-5-96). Os professores passaram a ser os autores de projectos que se desenvolviam na biblioteca e que continuavam pela sala de aula e vice versa. Esta foi uma autoria difícil de desenvolver, em professores onde parecia dominar uma orientação externa, no plano da aprendizagem. Uma autoria que parece ser indispensável para que a mudança se instale e se alargue.

Na biblioteca, a directora introduziu actividades tradicionalmente de sala de aula e recuperou, para esta, actividades mais lúdicas. Para tal, houve uma maior organização dos espaços e uma programação mais sistemática, embora aberta a constantes reformulações - *"obriguei-me a fazer um programa mínimo para a biblioteca. A pedir sugestões. A constante programação. Anteriormente dificilmente teria concretizado isso"* (D.20-12-96)-, de acordo com hipóteses por ela anteriormente formuladas que remetem para relações recursivas, de produção mútua, entre estruturação e flexibilidade. Pretendeu, ainda, dinamizar a utilização de computadores na biblioteca embora não conseguisse um alargamento a tantos professores quantos teria gostado.

Estes projectos não foram, no entanto, projectos de investigação-acção, mas sim projectos de intervenção, entre os quais se destaca ": - *alteração de algumas actividades na Biblioteca no sentido de abrir as decisões à participação de alunos e de professores, em conjunto; - interligar as actividades da Biblioteca com actividades já havidas anteriormente, como por exemplo a visita ao Parque Ecológico; - alargar as alternativas de actividades dos alunos, facilitando uma certa diferenciação"* (1. 7-11-96).

Dominou, nestes dois anos, uma intervenção colaborativa, acompanhada de uma reflexão promovida pela directora (*"(com os monitores) há uma reflexão mínima, quase uma conversa"*, D.20-12-96) , sendo mais uma vez pregnante o peso da sua liderança (*"é incansável (...) aos poucos e poucos tem conseguido"*, Monitora, 9-5-96; *"ela dá uma certa dinâmica às coisas"*, ProfªA, 17-5-96) e da partilha, acentuando aí a dimensão comunicativa (*"os canais de comunicação começaram a funcionar (...) abriram-se pela insistência de partilha de experiências (...) levando os professores a comunicar"*, D.20-12-96). Tratou-se de uma interacção geradora de um clima cada vez mais aberto, informal e participativo (*"um clima melhor de confiança pode dar origem a coisas melhores"*, ProfªA, 17-5-96), um clima pautado pela flexibilidade, dinamismo e abertura à mudança e à inovação (Fonseca e col., 1995; Woods e col., 1997).

Estas medidas terão contribuído para mudar o funcionamento dos "tempos livres" e da interface entre estes e a sala de aula, sobretudo no terceiro ano, a acreditar no depoimento da directora - *"melhorou a interacção entre os "tempos livres" e as aulas. Isso melhorou sobretudo no relacionamento com as crianças e entre os professores e monitores. Sobretudo este ano"* (D.20-12-96). Essas mudanças prolongaram-se, também, nas acções de sala de aula - *"Há trabalhos que surgem que revelam que A. não é tão tradicional"* (D. 14-3-97), embora a directora não as considere significativas. Esta mudança de acção foi apoiada por mudanças informativas, valorativas e emocionais, dos monitores (*"ao nível das conversas é diferente. Há maior preocupação, não é tão fútil (...)"*, D.14-3-97), dos professores (*"não é só pela mudança dos monitores, mas também por os professores compreenderem melhor a mecânica dos "tempos livres". Melhorou porque o professor se tem vindo a aperceber que essa interacção melhora o funcionamento geral da escola"*, D.20-12-96) e por um maior consenso entre os professores, sobre finalidades da escola - conseguido através de reuniões do Conselho Escolar orientadas com esse intuito -, e sobre objectivos mais específicos. Assistiu-se, assim, a uma lenta reculturação, que passou pela conceptualização e não apenas por uma reestruturação externa de normas e de oportunidades de mudança (Fullan, 1991; Woods e col., 1997). Trata-se de uma reconceptualização que talvez pudesse ter sido acelerada, se os mecanismos de reflexão e de

investigação pelos professores tivessem sido encorajados de modo mais incisivo e sistemático, embora com risco de aumentar a sua resistência à mudança.

Esta componente investigativa falhou por parte dos professores e monitores, mas também por parte da directora, no que isso implica de utilização sistemática de processos instrumentalizados com a intenção de construção de saberes. No entanto, pelo menos no que respeita à directora, manteve-se uma atitude investigativa - *“teve influência na minha disponibilidade para esse carácter mais sério que deve ter o nosso trabalho”* (D. 20-12-96), e a predisposição para a reflexão na acção - *“refinei a intuição com a reflexão. Não perco oportunidades de aproveitar sinais de disponibilidade dos professores”* (D.14-3-97). A durabilidade destas mudanças parece decorrer do trabalho efectuado, pelo qual sistematicamente se foi testando a hipótese acerca da interacção como princípio de mudança, desdobrada em diversas operacionalizações que se foram ensaiando e afinando. Deste modo, a directora desenvolveu uma prática de indagação auto-reflexiva e sistemática.

Poderia ter sido interessante, neste sentido, que a directora implicasse os próprios professores no seu propósito específico de melhorar a organização/dispersão, sendo eles a fornecer sugestões e informações acerca do desenvolvimento de mudanças nessa área. Esta ideia surgiu no decurso do terceiro ano, mas não foi, no entanto, concretizada, devido a uma resposta deficiente dos professores a essa solicitação da directora. Este é, aliás, um aspecto que importa ressaltar e que se prende com uma dificuldade de mudança, decorrente daquilo que parece ser um “ethos” conservador, individualista e focado no presente (Lortie, 1975, citado por Fullan, 1991). Esta dificuldade era do conhecimento prévio da directora, com a qual tentou lidar através de acções exploratórias, contornando situações, não confrontando massivamente os professores, fazendo-o lentamente por processos, ora indirectos (segundo ano), ora mais directos (terceiro ano), apelando à intervenção de terceiros, acompanhando as mudanças dos professores, monitores e alunos, através do apoio efectivo à sua acção, recuando quando as respostas lhe indicavam que as propostas não eram oportunas.

Estes processos levam-me a repensar o papel do líder de uma escola e de como este pode constituir uma interface entre a escola e elementos exteriores de apoio à mudança. Os caminhos para a mudança não são necessariamente directos e os caminhos mais directos nem sempre são os mais eficazes numa mudança que se quer duradoura, feita num quadro de

progressiva autonomia da escola. O líder da escola, quando comprometido com um processo de mudança, conhecedor dos contextos em que opera, sensível aos seus ritmos e às múltiplas realidades subjectivas, pode ter um papel fundamental na mudança, mesmo que constitua um refreador de acelerações que outros mecanismos poderiam hipoteticamente imprimir, como talvez pudesse acontecer com uma intervenção directa de um agente externo sobre estruturas mais amplas. Há, no entanto, dificuldades inerentes a este percurso. Algumas decorrentes da realidade, legitimada institucionalmente, do líder da escola ser um par eleito de entre os seus pares, sem uma formação prévia específica que o prepare para o desempenho das suas funções e que desenvolva as suas competências prévias. Daí, decorrem necessidades, que o desenvolvimento de parcerias entre as instituições universitárias e as escolas podem ajudar a superar - parcerias críticas, atentas a falhas e incoerências, despoletadoras de inquietações e interrogações, que questionam meios e fins, informativas e propositivas, pela abertura de alternativas de conceptualização e acção. Parcerias que podem, como neste caso, ir-se informalizando, abertas aos contextos e suas necessidades particulares, flexíveis, não fechadas em planos pré-programados, dando voz e autoria aos reais interessados nessa mudança, tendo isso provavelmente facilitado a autonomização dos processos e um maior comprometimento com os projectos que se iam definindo.

Mas talvez, também neste caso, eu não tenha sido suficientemente crítica (apesar de não me ter demitido de o ser), para confrontar as próprias convicções da directora acerca do tipo de intervenção a operar, sugerindo-lhe alternativas que lhe permitissem equacionar a importância de outros processos. Esta foi, aliás, uma tensão em que eu própria vivi - entre apoiar a investigação da directora, ajudando-a a perseguir as suas hipóteses e modelos, e sugerir-lhe alternativas que a poderiam desviar e até bloquear. Esta tensão foi gerida no sentido de integrar ambos os pólos de modo recursivo, sobretudo no período de prolongamento da colaboração, depois de numa primeira fase a professora ter tido oportunidade de avançar com as suas próprias alternativas, passando eu mais tarde a implicar-me de modo mais activo na reflexão crítica.

Estas tensões desencadearam, assim, processos próprios e complexos, específicos, onde se opera sem abrir mão das justificações que fundamentam caminhos aparentemente

contrários, que importa fazer coexistir e dialogar. Ninguém possui as respostas e é importante o desenvolvimento de atitudes investigativas e de práticas reflexivas, que permitam aprender com as experiências. No entanto, há conhecimentos prévios que podem orientar as questões, facilitar as pesquisas, problematizar as respostas. O caminho de complexidade clarificadora, que na conjugação destas se pode construir, é, no entanto, perturbado também pela ansiedade e por sentimentos de ambivalência e incerteza. Daí a importância de haver um suporte (externo ou não) e daí, também, novamente, a procura do equilíbrio entre o apoio a oferecer e a pressão a exercer para que a mudança ocorra (Fullan, 1991), um equilíbrio tantas vezes encontrado numa conjugação de desequilíbrios. Esta tensão, sentida por mim, prolonga-se numa outra – a de, por outro lado, manter uma intervenção activa e forte que desencadeie a mudança de um modo mais planificado e de favorecer, por outro lado, a autonomia dos contextos onde a intervenção se exerce, acompanhando os processos tal como estes vão sendo desenhados pelos seus autores - actores nos seus contextos. Estas tensões desdobram-se em questões múltiplas que as operacionalizam - quando interromper e acompanhamento? preparar ou não a autonomia? o que fazer para que a autonomia não signifique retrocesso e isolamento? Que pontes manter?

Trata-se de tensões e dilemas em aberto, num processo de investigação-acção aberto - aberto às necessidades dos contextos e seus problemas, aberto pelos objectivos que se vão clarificando interactivamente e progressivamente, aberto pelos meios e os modelos de análise e de intervenção que se vão complexificando, aberto pela mudança dos contextos, das interacções, dos conhecimentos e das concepções.

A mudança é um processo que favorece as ambivalências e incertezas, um processo instável, de tensões e de imprevisibilidades, tensões e imprevisibilidades que é preciso saber aceitar. Mesmo por quem pretende construir um conhecimento que apoie a intervenção e a previsão (possível) de resultados.

5.3. Concepções da directora: desenvolvimento e credibilidade dos saberes práticos

Uma outra problemática aprofundada neste caso diz respeito às concepções de mudança da directora, teorias práticas que correspondem a "*sínteses dinâmicas de conhecimento e crença*" (Marrero, 1991, citado por Marcelo Garcia, 1995, p.339),

agregativas das dimensões informativas, operativas e valorativas, enunciadas numa forma declarativa e pragmática, em relação ou não com os contextos concretos que as fundamentam, cuja consciência pode ser favorecedora de outras mudanças.

O processo de análise efectuado relativamente às concepções da directora sobre a mudança culminou na elaboração de mapas conceptuais e no confronto da directora com os mapas relativos a fases distintas do processo, elaborados por mim com base na análise de dados fornecidos pela directora. Os processos investigativos de elaboração dos mapas, sua validação e análise, bem como os resultados dessas análises, numa perspectiva de rastrear evoluções e processos de mudança das concepções desta professora, são apresentados em apêndice (apêndice nº7), pelo que apenas retomo sucintamente os elementos relativos a essa evolução, passando de seguida à caracterização das concepções sobre a mudança, tal como transparecem das últimas entrevistas de “follow up” à directora (20-12-96, 14-3-97, 30-7-97). Este tema é realçado na apresentação deste caso, pelo relevo que lhe foi dado no processo investigativo e pelo facto da mudança constituir um tema central, quer do projecto da directora, quer do meu próprio projecto, podendo ser encarado como o produto de um longo percurso de construção e reconstrução de saberes/concepções acerca da mudança e podendo ser ponto de partida, para mim, de uma discussão mais aprofundada sobre processos de mudança.

Uma **análise comparativa entre os mapas** mostrou que a evolução das concepções de mudança foi marcada, tanto por processos em espiral, como por retrocessos, hesitações, oscilações. Trata-se de reconceptualizações sucessivas que, se bem que nos dêem conta de uma crescente integração e diferenciação de conceitos e níveis, de uma mudança nas hierarquizações e de uma atenção progressiva aos contextos, mostram, também, que há diferenciações e integrações que se perdem, e que há movimentos de vai-e-vem entre uma maior verticalidade e uma maior horizontalidade. Por exemplo, as finalidades de compreensão/construção de saberes, ora se equacionam num plano de igualdade com as restantes (primeiro e segundo mapa), ora se equacionam como primordiais em relação à eficácia (terceiro mapa), ora se voltam a colocar em plano horizontal (4º mapa), ora perdem valor em relação à emancipação (5º mapa), acontecendo algo semelhante na relação hierárquica entre processos de acção-colaboração e os restantes processos de mudança,

nomeadamente os processos investigativos. Surgem, ainda, fenómenos de simplificação (como por exemplo, do terceiro para o 4º mapa e do 4º para o 5º mapa) e fenómenos de recuperação de elementos, que em etapas imediatamente anteriores estavam omitidos. Deste modo, a mudança parece revelar-se como um processo não linear, embora com um sentido tendencial de maior complexidade cognitiva e de maior contextualização.

Importa interpretar criticamente estes dados, questionando os próprios processos investigativos, usados na sua elaboração, não tendo havido uma coerência de processos de recolha de dados, pelo que pode ser apenas aparente a complexificação do pensamento detectado. No entanto, a diversidade de processos e de momentos de recolha, bem como o contacto prolongado com a directora, disponibilizaram elementos que permitem, com alguma garantia, afirmar que, pelo menos em parte, terá ocorrido um trabalho de construção conceptual, pelo qual as concepções foram ganhando contornos de uma maior diferenciação de conceitos e de níveis, de uma síntese mais integradora, agregada nomeadamente em torno do conceito nuclear de colaboração, e de uma maior sensibilidade aos contextos. A oscilação hierárquica identificada poderá, também, ter estado dependente dos diferentes contextos de produção de discurso, sendo natural que sob situações mais sistemáticas de investigação, como foi o caso do primeiro ano, houvesse uma maior atenção a esta componente investigativa e às finalidades a ela subjacentes, do que em situações mais livres de constrangimentos formativos e académicos.

Num mesmo sentido, o facto de se destacarem os processos de acção/interacção, em tempo de maior autonomia em relação ao processo formativo, terá provavelmente contribuído para que estes fossem os referidos, nesse período, como tendo maior relevância.

Os processos centrais para a evolução das concepções de mudança parecem ter sido, pois, a pesquisa, mas sobretudo a reflexão continuada sobre a temática da mudança (*"a reflexão sobre as questões da mudança. Partir de interrogações que fui fazendo a mim própria"*, D.20-12-96; *"Se há 2 anos nunca mais tivesse pensado sobre isso, na última conversa não teria percebido este percurso"*, D. 30-7-97), apoiada essa pesquisa e essa reflexão por uma acção, que permitia testar os efeitos dos processos de mudança que se julgava serem fundamentais. Os contextos colaborativos de reflexão e investigação, nomeadamente as próprias entrevistas de "follow up" (*"esta conversa serviu-me"* D.30-7-

97) e as sessões realizadas para elaboração dos mapas, terão sido fundamentais para desenvolver essa reflexão sistemática - *“os mapas talvez ajudem a ver melhor as coisas”* (D. 20-12-96). Por seu lado a mudança de concepções parece ter tido repercussões nos processos de pensamento da directora, nomeadamente de reflexão crítica em relação a si própria, e nos processos de acção/interacção com os outros, associados ambos ao desenvolvimento de atitudes de maior tolerância - *“de repente essa complexidade maior leva-me a ser mais tolerante (...) tolerância que me tem ajudado a pôr mais em causa”* (D., 20-12-96). Deste modo, estabeleceram-se relações recursivas entre processos de mudança e concepções de mudança, pelas quais processos e concepções se geram mutuamente.

No que respeita à **caracterização** mais detalhada das concepções de mudança da directora, apresentadas nas últimas etapas do processo investigativo e colaborativo, há algumas **ideias chave** que importa destacar. A ideia base do processo colaborativo, como processo de mudança, tem um relevo que faz subordinar a ele todos os outros processos - *“acredito no trabalho de equipe, não acredito que seja possível trabalhar isoladamente (...) só melhoram se puderem trocar impressões, experimentar, reflectir. Dessa troca a reflexão pode decorrer mais ou menos”* (D. 14-3-97), *“isto só é possível se formos capazes de manter e desenvolver esta interacção que se gerou entre os professores”* (D. 20-12-96).

Verificam-se, no entanto, algumas tensões e oscilações nas concepções acerca da mudança, não totalmente ultrapassadas. No que respeita aos processos colaborativos, a directora, ora nos dá indicadores que apontam para a valorização de uma participação e partilha mais paritária, em que a escola, como um todo, influencia os processos e agentes educativos - *“há um todo escolar que influencia aulas-professores. Já pensava assim, mas dava importância, se o meu papel é de mediadora, centrava-me a meio entre as coisas”* (D.14-3-97) - e para a valorização da própria participação dos alunos, ora desenvolve longos discursos acerca da importância de uma liderança localizada nalguns agentes educativos, que dinamizem e orientem os processos. Uma liderança de alguns professores em relação aos seus colegas - *“mais vale fazer as mudanças maiores, as propostas de trabalho a pensar nos professores que no contexto possam aproveitar para influenciar outros professores”* (D.30-7-97); *“L. é um bom aliado para a mudança se estiver em sintonia com a coordenação”* (D. 20-12-96). Uma liderança de um pequeno núcleo, no

desenvolvimento da pesquisa - *“investigação com sentido científico, que poderá ser feita por um pequeno núcleo. Fazer a partir de 2/3 pessoas”* (D.20-12-96). Uma liderança da própria directora, liderança essa também objecto de concepções contraditórias - entre, por um lado, uma maior centralidade (*“sinto-me na obrigação de levar as pessoas”*, D.14-3-97; *“só é quando as pessoas são encostadas à parede, no sentido de estar atento para ninguém adormecer (...) Qualquer coisa que pode ser motor. Tem de haver coordenação”*, D.20-12-96) e, por outro lado, uma maior participatividade - *“cada pessoa tem a obrigação de não deixar passar o que acontece à sua volta. Não estar de acordo. Pôr em discussão o que o rodeia”* (D.20-12-96), e maior autonomia - *“os professores, ainda que muito lentamente, terão de ser levados a procurar soluções, outros meios, por si próprios”*(D.20-12-96). Faltará conjugar e integrar estas duas componentes do dilema, numa formulação que aceite a dialogicidade de acções, de facto concretizadas, e a recursividade entre uma liderança forte e a participação de todos, apontando para diversas formas de uma liderança participativa - e que constitua uma verdadeira mudança de quadros de referência. Deste modo, os dilemas que permanecem poderão, ainda, ser germes de novas mudanças, apoiando um movimento de emancipação e diferenciação (Bonnet e col., 1995), pela abertura de “comportas” do conflito, da complexidade e da imprevisibilidade.

Uma outra área de tensões diz respeito à interactividade de causalidades internas e externas e de processos e resultados individuais e sociais, assistindo-se a um discurso que, ora aponta para a importância do pólo externo (*“se houver um contexto do qual fazem parte os professores pode provocar uma dinâmica capaz de encostar os professores à parede - a sua prática, capacidade, necessidade de reflectir sobre as coisas (...) Hoje penso que posso estar mais descansada e querer influenciar mais de fora para dentro”*, D.14-3-97; *“o que acho que faz os professores adoptarem determinadas mudanças é a pressão dos alunos (...) a maneira como os alunos exigiam determinado tipo de trabalho”*, D.14-3-97), ora aponta para a importância do pólo interno (*“melhorou porque o professor se tem vindo a aperceber que essa interacção melhora o funcionamento geral da escola”*, D.20-12-96). Surge, ainda, para o polo interno, uma interdependência entre o pólo pessoal e o profissional - *“estou hoje mais convencida ainda que é a outra mudança pessoal que influencia a profissional”* (D.20-12-96). A oscilação entre pólos internos e externos assume,

por vezes, a forma de uma conjugação cumulativa de situações diferenciadas, que discrimina produtos diferentes para diferentes processos - *"se os professores tiverem de ser avaliados mudam (...) estamos a falar nas práticas, de uma mudança compulsiva. Mas uma mudança mais interior tem que mexer com a cabeça das pessoas. Não perdendo um momento, estando alerta (...) perceber-lhes os interesses"* (D.14-3-97). Esta oscilação gere-se dialogicamente, pela assunção de causalidades múltiplas, internas e externas e pela assunção de processos individuais e sociais - *"tem de haver tempo, investigação, observação, relação com a comunidade: pais, junta de freguesia, amigos, pessoas que se relacionam com a escola"* (D.20-12-96).

Verifica-se, ainda, uma oscilação entre finalidades emancipatórias individuais - *"eu penso que podem mudar (...) é preciso, não trabalhar mais, mas de outra maneira"* (D.14-3-97); *"(...) D. acentua o lado da formação pessoal, da formação geral que possibilite aos professores terem outros referenciais, que assim facilitem a mudança de atitudes"* (I. 7-11-96); *"proporcionar segurança e autonomia ao próprio professor"* (I. 7-11-96), - e finalidades emancipatórias sociais - *"agora estou menos preocupada com o que se passa na sala de aula. Dou mais importância a todo o contexto"* (D.14-3-97), *"surgiu a ideia de fazer uma disseminação da experiência junto dos restantes colegas"* (I. 7-11-96). Esta oscilação é, de facto, uma integração recursiva de planos a transformar, apoiada por finalidades informativas de compreensão da mudança em contextos de cooperação.

É, ainda, interessante rever uma formulação sintetizada pela directora acerca da mudança, integradora do seu conhecimento estratégico - resultante dos seus dilemas, do conhecimento do caso, constituído por esta experiência vivida ao longo de três anos - e de um conhecimento proposicional, mais abstracto que daí extrapolou (Shulman, 1986, citado por Marcelo Garcia, 1995): *"Como ponto de partida temos os problemas - as situações que se tem de analisar, imprevisibilidades, necessidades pessoais. Quando se sai da rotina, quando se inicia um processo de análise de situações e de desejo de as transformar há dois momentos da minha experiência: de repente passa-se a olhar para si e reconhece-se que não está bem. O primeiro momento pode ser de resistência de revelar-se. Estou a dizer isto a partir do que observei. É preciso contar com esse passo atrás. Pode haver um recuo momentâneo"* (D.20-12-96). É interessante esta consciência dos seus próprios processos de

mudança (e não apenas daqueles com quem trabalha) e essa capacidade de verbalizar essa consciência e de a desvelar perante o investigador. Consciência essa decorrente de uma reflexão sobre si própria e sobre os outros e que aponta, mais uma vez, para um processo não linear de mudança. Um processo não linear que não significa, neste caso, que tenha havido retrocessos significativos, segundo a directora - *“não há nenhum momento em que tenha havido retrocesso ou paragens. Foi sempre positivo (...) na maior parte dos casos ou são boicotados ou nunca se continua. O não ter registado nenhuma dessas atitudes é um progresso”* (D.14-3-97); *“já ninguém vai fazer para trás. Não vai regredir. É a tal vigilância. Uma vez que se deu um pequeno salto”* (D.20-12-96).

O processo de mudança é equacionado como um processo inacabado, lento, difícil, mas possível, sobretudo quando, segundo a directora - *“a equipe tem capacidade de persistir(...) porque continuei a conversar contigo e porque sempre tentei mexer os cordeais (...) há um verdadeiro desejo de mudar”* (D.20-12-96). Novamente parece dominar a ideia de colaboração, uma colaboração no interior da escola mas também com elementos exteriores a esta, facilitadores desse comprometimento com a emancipação individual e social - *“devemos ter apoio do exterior que tenham outra investigação, experiência e contactos”*(D. 30-7-97).

Mas os processos de colaboração não são os únicos processos de mudança, considerados e valorizados pela directora. A reflexão surge também como imprescindível - - *“eu acho que um dos grandes impedimentos à mudança é essa pouca prática de reflexão”* (D. 14-3-97) – destacando-se a reflexão na acção, aliada, no entanto, à intuição - *“é preciso ter certa intuição e bom senso para aproveitar todos os sinais positivos”* (D.20-12-96).

Trata-se, ainda, de uma reflexão integrada em processos de acção, acção que pode ser, em simultâneo, um processo investigativo de testagem de efeitos dessa mesma acção - *“a experimentação é importante, mesmo que não saiba o resultado, mas têm que ter objectivos definidos”* (D.14-3-97). Concebe-se, assim, uma reflexão inserida num processo de investigação-acção, ao invés, de uma investigação distanciada do real - *“não vejo a investigação pura. Pode ser cada vez mais aprofundada esta desconstrução da mudança. Tem de ser uma atenção permanente”* (D.14-3-97). Concebe-se, enfim, um processo de *indagação sistemática* com o qual cada um deve estabelecer um compromisso pessoal,

tendo sido também pela indagação sistemática e auto-reflexiva que a directora construiu o seu conhecimento sobre o caso que ela própria liderava e fez evoluir as suas concepções sobre mudança. Este conhecimento e estas concepções estiveram e continuaram abertas a reformulações, como o deve ser todo o conhecimento. Trata-se de um conhecimento prático relevante e com credibilidade, pela racionalidade e reflexividade que lhe subjaz, mas também pelo estudo empírico - um estudo assente em perspectivas múltiplas e não apenas na do próprio, recolhidas num tempo alargado que é o tempo da acção e da sua mudança; um estudo mergulhado nos contextos, facilitando a sua transferibilidade; um estudo mediado pela escrita e pela oralidade, que passo a passo facilitou alguma sistematicidade; um estudo apoiado por investigadores externos, refreadores de subjectividades não fundamentadas, pela intersubjectividade e suporte metodológico e informativo mais distanciado e pela colaboração na elaboração de modelos teorizadores mais formalizados e na organização de dados que se foram acumulando ao longo dos anos. ...

Este conhecimento da directora constituiu, pelo isomorfismo de problemáticas, o produto de um determinado nível de investigação, ao mesmo tempo que foi também ponto de partida, fonte de dados para um conhecimento ainda mais fundamentado, controlado, estruturado, sistematizado, conceptualizado, pelo confronto entre fontes e pelo confronto entre perspectivas, entre casos e entre teorias - o conhecimento do investigador que, assim, pretende ascender a uma credibilidade, essa sim científica, e que se constrói a partir do conhecimento prático daqueles que estuda.

6. Síntese Final - Contributos de um estudo de caso para a construção do conhecimento sobre a mudança

Os itens de problematização anteriores decorreram de uma exploração específica própria deste caso. No entanto, é possível extrair do discurso produzido algumas linhas de interesse investigativo mais amplo, comuns aos outros casos estudados, e que decorrem basicamente das questões e objectivos centrais de todo o trabalho de investigação, relativos ao estudo da mudança. Trata-se de linhas de aprofundamento apoiadas por modelos de análise que foram sendo afinados e utilizados neste caso, dando origem às sínteses apresentadas anteriormente e que, por isso, podem ser re-mobilizadas nesta síntese final

sobre o caso do DUECE - uma síntese que é um metadiscurso, um metaconhecimento e que, por isso, corresponde a uma reorganização do discurso previamente formulado. Esta reorganização é orientada por três novas questões, interligadas entre si, constituindo desdobramentos que introduzem a multireferencialidade necessária ao conhecimento complexo das realidades em estudo (Ardoino,1998).

6.1. Como se desenvolveu a mudança da escola e da sua directora?

. Um processo conjugado de desenvolvimento profissional e organizativo

A ideia que ressalta da análise sobre os processos de mudança é a de que esta se foi construindo através de um processo conjugado de desenvolvimento profissional e organizativo. Este foi um processo complexo de difícil compreensão, quando decomposto para efeitos de pesquisa, mas que tentarei sintetizar em breves linhas, distinguindo a mudança da directora - agente privilegiado de mudança da escola - e a mudança desta escola, nomeadamente pela intervenção da própria directora.

6.1.1. A mudança da directora

De um modo geral, pode conceber-se um modelo dos processos de mudança da directora como um fluxo de acções de liderança, orientadas por princípios de cooperação e de participação, acompanhadas de processos de reflexão (na acção), tratando-se de um fluxo que se move num contexto mais amplo de investigação. A investigação é, aqui, entendida como um processo de indagação reflexiva, conduzida pela directora, na qual confluíram processos de reflexão sobre a acção e processos investigativos instrumentalizados (com mais relevo no primeiro ano), sendo estes definidos e utilizados, quer pela directora, no âmbito do seu projecto, quer pela formadora (cruzando-se os projectos investigativos de ambas de modo complexo, como já anteriormente referi e mais tarde aprofundo).

Tratou-se de um processo lento, não linear, ocorrido num contexto adverso à mudança, pontuado por dilemas e tensões (Woods e col.,1997), nem sempre facilitadores desta mudança (como a tensão em que conflituam as lógicas da acção e investigativas). Estes dilemas e tensões são, ao mesmo tempo, despoletadores de inquietações e orientadores de ensaios sucessivos e de afinamentos adaptativos, nos quais a directora é um

"líder transformacional" (Halsall, 1998), agente de mudança, ela própria em processo de mudança, nomeadamente no que respeita ao desempenho do seu papel de liderança.

Estes processos terão tido repercussões em mudanças profundas e alargadas de concepções, no desenvolvimento da reflexividade na acção, quer apreciativa, quer deliberativa, na mudança de atitudes e de práticas de pesquisa, e, ainda, em mudanças de acção, nomeadamente no âmbito da gestão escolar. Estas mudanças não a deixaram satisfeita ao fim de uma primeira fase de trabalho, o que a levou a manter um comprometimento com a prossecução da mudança, nomeadamente da escola. Este foi, pois, um processo inacabado, que poderá ter perdurado mesmo para além do tempo definido para a recolha de dados da investigação que agora se apresenta, permanecendo os desencadeadores e os processos de "impermanência", na forma de tensões e de uma indagação reflexiva e colaborativa (que perdeu, no entanto, o sentido sistemático e formalizado da investigação-acção).

. Desenvolvimento de concepções sobre mudança

As concepções da directora acerca da mudança foram trabalhadas intencionalmente, pela sua testagem nas próprias situações (Carter e Halsall, 1998). As mudanças que aí se assinalaram são, não apenas de conteúdos, mas também de processos de pensamento, surgindo indicadores de uma maior integração, diferenciação e contextualização de pensamento e de reflexividade. Estas mudanças ocorreram de um modo não linear, marcado o seu processo por muitas tensões dialógicas entre pólos que se co-produziam recursivamente – entre uma partilha paritária e uma liderança mais activa, entre causalidades internas e externas, entre finalidades, processos e produtos individuais e sociais. Esta mudança de concepções embora lenta, difícil, marcada por simplificações e omissões aparentemente progressivas, algumas das quais se voltavam a recuperar, parece ter sido, no seu cômputo geral, irreversível, tendendo para uma crescente complexidade cognitiva. Esta mudança desenvolveu-se também em espiral, por processos de reflexão, integrados em processos colaborativos e de investigação, a diferentes níveis - o do formador-consultor-investigador e o da directora, tendo por objecto a própria acção em curso e testando, através da acção, as condições dessa mesma mudança. Deste modo, surge uma equivalência,

embora parcial, entre processos investigativos e processos de acção, sendo a maior parte destes processos de acção formas de interacção, na medida em que é sobre estes que se constrói a principal hipótese de desenvolvimento da mudança pela cooperação, partilha, confronto. Assim, promoveu-se uma mudança emancipatória (emancipatória ao nível individual) da directora – pelo desenvolvimento de concepções sobre mudança, pelo desenvolvimento da reflexividade e de atitudes em relação ao próprio e aos outros, mas também pelo desenvolvimento da acção e da interacção –, cruzando-se esta emancipação individual de modo recursivo com a emancipação social do contexto escolar mais amplo.

. Mudança de concepções e de práticas de liderança escolar

Pode considerar-se que houve, numa primeira fase, um trabalho de transformação de concepções sobre liderança, seguido, nos anos seguintes, de um longo processo de transformação de práticas de liderança. No entanto, já na primeira fase terá havido alguma mudança de práticas de liderança e nos anos subsequentes as respectivas concepções ter-se-ão desenvolvido, pela operacionalização e experimentação de diferentes tipos de intervenção, que rompeu emancipatória e progressivamente com uma cultura de isolamento, substituindo-a por uma cultura mais colaborativa.

De facto, no primeiro ano, a preocupação central recaía sobre a mudança dos professores e o papel de liderança era equacionado como um possível instrumento ao serviço dessa mudança. Mas ao longo da primeira fase de trabalho foi-se tornando cada vez mais clara a necessidade de introduzir mudanças no desempenho das funções de liderança, no sentido de uma maior organização, descentralização de poderes e abertura à participação. O tema central da cooperação manteve-se e estendeu-se ao próprio campo de actuação da directora, começando, também ela, a organizar o funcionamento da escola, a planear as actividades e a conduzir intervenções de um modo mais participado, ao mesmo tempo que procurava que na escola os seus parceiros cooperassem e participassem de uma forma mais autónoma em relação a ela própria. Deste modo, considerando os critérios de análise dos estilos de liderança, segundo Woods e col. (1997), verificaram-se mais alterações numa função, do que noutras. Manteve-se uma promoção do “ethos” centrado nas pessoas, embora se acentuasse o sentido da comunidade de “care”, na medida em que se instituiu uma

ordem cada vez mais negociada e houve um reconhecimento explícito e valorização dos professores como indivíduos, diferentes entre si (Carter e Halsall, 1998). Também a função de "porteiro", caracterizada pela colaboração activa com a comunidade (Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Infantários, Associação de Pais), e envolvida na construção de uma imagem positiva da escola, não sofreu alterações significativas. O mesmo aconteceu com as funções de liderança profissional, com um grande investimento ao nível pedagógico, pelo qual a directora tinha uma acção directa e surgia como modelo educacional para os restantes professores e monitores. As mudanças acentuaram-se ao nível das funções de gestão, no sentido de um cuidado maior com os aspectos organizativos e ao nível cultural, tendo-se registado um movimento progressivo de uma colaboração forçada para uma cultura colaborativa.

Tratou-se de uma mudança parcial da acção de liderança, numa equação dialógica entre continuidade e ruptura. Esta mudança foi acompanhada pela maior consciencialização da existência de problemas ao nível do desempenho de acções de liderança. Tratou-se de um auto-conhecimento que se desenvolveu ao longo da primeira fase e que resultou de uma conjugação de processos de confronto sócio-cognitivo e de reflexão ética, alguns deles mediados por processos investigativos instrumentalizados, apoiados pela investigadora-formadora, outros ocorridos em situações de interacção directa na escola, alguns deles emergentes directamente da sua acção de concepção, condução, dinamização e avaliação de pequenos projectos de interligação entre a sala de aula e os "tempos livres". Esta consciencialização correspondeu a uma reconceptualização de perspectivas sobre liderança, perspectivas que se foram operacionalizando em princípios e finalidades de acção e em tensões e dilemas e que concorreu, em consonância com um comprometimento assumido com a mudança da escola, para a decisão de desenvolver, numa segunda etapa, um longo processo de pesquisa pela acção, afinamento progressivo dessa acção e dos princípios éticos que lhe são subjacentes, e reequacionamento dos seus dilemas e tensões. Estes dilemas mantiveram-se, acentuando-se processos recursivos complexos entre os pólos em tensão (nomeadamente entre participação democrática e liderança activa), prosseguindo a directora numa atitude indagativa e reflexiva permanente, que lhe facilita a preparação, regulação e avaliação da sua intervenção e dos contextos em que se insere. Deste modo, garante-se

também a dimensão ética do seu trabalho e do funcionamento das instituições, no sentido de uma democracia cada vez mais participativa, construída por todos e assente numa recursividade transformacional entre práticas e quadros valorativos.

6.1.2. *A mudança da escola*

Também ao nível da escola pode fazer-se, com vantagem em termos de compreensão dos processos, uma distinção entre duas grandes etapas, a primeira relativa ao tempo de elaboração da monografia do DUECE, e a segunda relativa aos dois anos subsequentes, em que funcionei como consultora.

Os resultados discriminados no fim da primeira etapa mostram que a mudança ocorrida é considerada pouco significativa para os diversos intervenientes, pelo que importa analisar os constrangimentos a essa mudança e os limites dos processos que aí ocorreram. Como principais actividades destaco o desenvolvimento de pequenos projectos, concebidos e muitas vezes concretizados pela directora, circunscritos a um pequeno número de intervenientes, onde se mobilizaram processos cooperados de partilha, liderança e conflito sócio-cognitivo, apoiados por processos investigativos e de reflexão sobre a acção. Estes processos não contribuíram para que ocorressem mudanças extensas, profundas e duradouras dos seus intervenientes directos, parecendo sobressair três possíveis factores bloqueadores: o não comprometimento, dos diferentes intervenientes, com a mudança e com os projectos, não os assumindo como seus; expectativas reduzidas da directora, em relação à mudança, e centralização/centralismo da liderança da directora. Estes factores, aliados a outros constrangimentos, decorrentes de um contexto desfavorável (problemas relacionais, competição, atitudes de elitismo e conservadorismo, turbulência associada a mudanças físicas no edifício escolar), terão bloqueado as mudanças almejadas, relativamente ao funcionamento das estruturas, dos projectos e dos agentes educativos. O conhecimento da directora sobre a mudança e sobre a própria acção de liderança, a preparação da escola para a continuação de uma acção conjugada de processos de mudança e o comprometimento com essa mesma mudança, pela directora, terão sido os principais resultados do trabalho desenvolvido durante esta etapa.

Numa segunda etapa, foram transferidos para novos contextos alguns mecanismos já experimentados anteriormente e organizaram-se práticas mais participativas de programação e avaliação, ou mesmo mais autónomas em relação à acção da directora. Este trabalho foi novamente sujeito a constrangimentos e resistências dos professores e monitores e despoletou resistências a assumirem uma participação de co-autoria nos projectos de escola e no projecto de mudança da directora, resistências a que não foi alheia a força de um “ethos” conservador e individualista. É importante não esquecer que as resistências poderão ser as reacções saudáveis à expectativa de uma mudança, que poderá resultar num aumento da pressão sobre os professores (pelo acréscimo de trabalho e pela exigência de competências alargadas, sem que os professores se sintam preparados e motivados para tal), que poderá significar gastos excessivos de tempo em reuniões formais, em detrimento do trabalho com as classes e que poderá ser apenas uma “maquilhagem” que restringe as escolhas dos professores (Woods e col., 1997). Também as questões de poder parecem ter tido aqui um papel relevante: o poder adquirido pelos professores em relação aos restantes elementos da organização escolar (monitores, alunos), e que não se quer perder; o poder assumido dilematicamente pela directora, par eleito entre os seus colegas, que oscila entre a necessidade de uma liderança forte e os valores de uma maior participatividade.

As resistências foram lentamente atenuadas, pela adaptação aos contextos, à medida que as mudanças se foram tornando visíveis e se foram alargando, tendo-se evitado alguns dos riscos e constrangimentos que tantas vezes são introduzidos por uma cultura mais flexível e colaborativa (Woods e col., 1997; Edwards, 1997). Tratou-se de um processo conjugado de desenvolvimento profissional e organizativo, de mudança das estruturas e do seu funcionamento, de mudança das práticas e concepções de liderança, de mudança informativa, valorativa e emocional dos agentes educativos e dos alunos. Esta mudança em profundidade e emancipatória de quadros de referência, de estruturas e de processos de intervenção, organizou-se no sentido do desenvolvimento de uma cultura mais colaborativa, mais flexível e mais comprometida com a mudança, onde cada um se assume como co-autor dos contextos em que se insere, no quadro de uma ética de responsabilidade, de participação e de “care”.

6.2. Qual o papel do investigador externo e da sua investigação na mudança da escola e da directora?

. Uma concepção alargada de investigação-acção

Um aspecto particular da questão anterior diz respeito ao papel do investigador externo na mudança da directora e na mudança da instituição escolar. Presente no processo formativo, legitimada pela instituição universitária onde me inseria, baseei o acompanhamento nas minhas competências investigativas (mais do que em conhecimentos sobre as problemáticas privilegiadas pela directora no seu projecto). Deste modo, privilegiei uma liderança do tipo dialéctico e democrático, onde a investigação era associada a processos de partilha e do confronto sócio-cognitivo, nas suas componentes de recolha de dados, tratamento e apresentação de resultados, visando a compreensão e transformação de práticas e de contextos, bem como o aprofundamento do conhecimento sobre a mudança, por mim e pela directora.

A minha investigação interagiu recursivamente com a investigação da directora, num processo de transterritorialidade pautado pela consonância de sentidos - com alguns objectos e objectivos comuns -, mas pautado também pelo confronto e a tensão entre lógicas investigativas e interactivas e ainda entre lógicas de implicação e distanciação e entre lógicas avaliativas/classificativas e formativas. Estabeleceu-se uma interacção complexa de papéis alternados, diferenciados e coincidentes de investigação, e um desdobramento de fontes, de metodologias e de tempos de recolha, favorecedores de isomorfismos entre os vários processos investigativos e entre os diversos processos de intervenção de ambos os projectos (fazendo a investigação parte dessa mesma intervenção). As interdependências assim desenhadas, favoreceram o comprometimento da directora com a mudança da escola, ao qual não serão alheios outros factores individuais - de ordem emocional, afectiva e motivacional -, mas também sociais - de desafio, mas sobretudo de apoio, por parte da investigadora, num quadro de abertura e respeito. Este comprometimento facilitou o desenvolvimento, não só individual da directora, mas também social da própria escola. Este comprometimento revelou-se, ainda, fundamental para que se prolongasse o processo formativo e se assegurasse a durabilidade das mudanças e dos processos de mudança. O processo formativo tornou-se mais flexível, numa segunda fase, e a lógica da investigação e

da acção aproximaram-se, concretizando-se em processos sistemáticos de investigação pela acção, menos instrumentalizados, favorecedores de uma maior autonomia em relação a apoios externos e de uma maior co-autoria interna.

Analisando com mais detalhe o meu papel na mudança, pela via do apoio investigativo, distingo em primeiro lugar a mudança da directora, quer ao nível das suas concepções, quer das suas práticas. No que respeita às suas concepções sobre mudança, assistiu-se a um processo complexo e recorrente de recolhas, análises, sínteses e regulações da investigação, que se aprofundou no sentido da sistematicidade, pelo alargamento de fontes e de perspectivas, continuidade temporal e detalhe das recolhas, cruzamento de metodologias orais e escritas, movimentos tensionais de implicação e distanciação. Destaco, neste percurso, os momentos de recolha por entrevistas de “follow up”, seguidos de análise dos dados e subsequente elaboração de mapas conceptuais. Estes mapas foram posteriormente devolvidos e trabalhados conjuntamente. Estes mapas deram origem a sínteses, integradas no presente texto, também elas sujeitas a processos de confirmação/desconfirmação, pela directora. A informação produzida ao longo de todo este processo foi sendo objecto de reflexão por parte da directora - uma reflexão sobre si própria, sobre a sua acção e sobre os seus contextos, mas também uma reflexão antecipatória de novas acções. A reflexão foi desencadeada, também, pelo facto da informação corresponder, de algum modo, a um confronto consigo própria, com aquilo que ela terá pensado e feito noutras fases de desenvolvimento do seu pensamento e acção. Trata-se de uma reflexão não apenas prática, mas também técnica, integrando referenciais teóricos que ela própria ajudou a desenvolver - os referenciais da minha investigação sobre mudança, que também deste modo se ia construindo. A minha investigação contribuiu, assim, directamente para a mudança das concepções da directora. Deste modo, a directora foi construindo e reconstruindo o conhecimento sobre si própria, através de um processo investigativo e metacognitivo - centrado nas suas concepções, na sua evolução e nos dilemas resolvidos e não resolvidos -, mas foi também construindo e reconstruindo o conhecimento acerca das situações vividas e de como mudam os professores e a escola.

Mas a minha investigação teve, ainda, um papel na mudança das práticas da directora, quer por via das entrevistas de “follow up”, propiciadoras de momentos de

reflexão colaborativa, mas ainda por outras recolhas de dados que fiz junto de outros professores, monitores, alunos e pais. Estes dados eram devolvidos à directora, analisados ou não - constituindo um meio indirecto de confronto sócio-cognitivo. As reflexões e confrontos associam-se a outros processos de mudança, apoiando um caminho de consciencialização de problemas e de dilemas, de aprofundamento da reflexão ética, de mudança de perspectivas e de transformação de práticas.

Este caminho de pesquisa, onde se cruzou a minha investigação e a investigação-acção da directora, fez-se ainda pela recursividade entre processos de investigação e de acção, ensaiando soluções, afinando operacionalizações, dentro de um quadro tensional de resolução de dilemas emergentes. Tratou-se de um caminho alargado de indagação reflexiva, que se prolongou, enquanto tal, devido a um comprometimento da directora com um projecto de mudança da escola. Este comprometimento manteve-se, também, pela minha acção directa de apoio, enquanto investigadora. Nesta acção, procurei escapar às armadilhas de uma aliança com o “poder”, fazendo circular a informação, facilitando assim a participação, mesmo que indirecta, por parte dos diversos actores contactados, e desocultando problemas e necessidades manifestadas por estes. Mas esta acção foi também, de algum modo, directa, pois ao ser observadora da escola, desencadeei mecanismos de comprometimento dos professores com um processo de mudança e contrariei a situação de insularidade na qual se fechavam habitualmente. Tendo tido a minha investigação, deste modo, um papel na mudança da própria escola.

Esta investigação, ao cruzar-se com o processo de investigação-acção da directora, constituiu, no seu todo complexo e indecomponível, um processo alargado de ciclos colectivos abertos (Huberman, 1995, citado por Day, 1991) de investigação-acção colaborativa (Tripp, 1989, citado por Moreira, 1996) e emancipatória (Carr e Kemmis, 1988, citado por Carter e Halsall, 1998:81).

6.3. Como se organizaram evolutivamente os processos de interactividade na construção de uma autonomia relativa?

. Uma perspectiva de autoria participada

Tradicionalmente, as perspectivas psicológicas valoram positivamente o conceito de autonomia, entendendo-o numa perspectiva desenvolvimentista de construção da identidade, de construção de conhecimento sobre o mundo, de construção de um pensamento e acção moral. Mas a autonomia não pode ser entendida como isolamento, diferenciação plena do real, sob o risco de sobrelevarem diversos tipos de patologia individual e social.

Num estudo organizacional, é ainda necessário distinguir entre uma autonomia que se estabelece em relação ao exterior e uma autonomia que se faz no seu interior - percebendo-se nesse contexto a necessidade de equacionar diferentemente as autonomizações quanto ao tipo de interdependências que se geram. As interdependências realizáveis e desejáveis deverão estar em coerência com as diversas finalidades dos diferentes níveis de interacção, não se podendo esperar, por exemplo, um grau de interdependência equivalente dentro de uma escola e entre essa escola e um qualquer sistema formativo que com ela entre em interacção.



6.3.1. A interactividade na escola: de uma cultura de isolamento a uma cultura colaborativa

Pressupondo que raramente existem estados puros de isolamento e de colaboração plena, equacionou-se a evolução na escola, durante o período de acompanhamento e da investigação, como um processo de desenvolvimento no sentido de uma interactividade cada vez mais colaborativa, significando isto, neste caso, um lento processo de construção de uma maior interdependência.

Partiu-se de um diagnóstico sobre a escola, que acentuava a presença da independência estrutural e funcional, o isolamento do trabalho dos professores na sua sala de aula e dos monitores nos “tempos livres”. Definiu-se como objectivo central, num primeiro ano, aumentar, pela interacção entre professores e entre a sala de aula e os “tempos livres”, a cooperação na escola. As interdependências que se desenvolveram foram, no entanto,

mediadas pela directora da escola, tendo-se acentuado processos de dependência em relação a esta, sendo central a sua presença, nas decisões e concretizações que se foram operando. Esta dependência associou-se, recursivamente, a processos de não comprometimento, dos professores e monitores, com o projecto. Dominaram, assim, causalidades externas sobre o que se pretendia que fosse a assunção de projectos pessoais e de projectos conjuntos. Assim, o "isolacionismo" deu lugar a uma "colegialidade forçada"; sem que se instituisse uma verdadeira cultura colaborativa (Hargreaves, 1994), o que acentua algumas das limitações de processos que visam a mudança pela via de constrangimentos externos.

No segundo, e sobretudo no terceiro ano, acentuaram-se os processos de interdependência pela maior participação, pela autonomia relativa dos professores (em relação à directora) e pela co-autoria em relação a um projecto educativo da escola e a pequenos projectos de interface entre diferentes estruturas da escola (sala de aula, "tempos livres", biblioteca).

Num segundo ano, e na interface aulas - "tempos livres", as interdependências caracterizaram-se por um domínio do poder dos professores, decorrente da integração de professores, quer na coordenação, quer na dinamização de grupos de "tempos livres". A partir daqui, despoletaram-se mecanismos como a concepção do trabalho dos "tempos livres" a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula (acentuando, assim, o poder dos professores). A iniciativa de tal cooperação foi feita, no entanto, a partir de solicitações dos "tempos livres" - embora por acção de uma professora a coordenar este espaço extracurricular. Esta interdependência não foi sistematicamente alargada, persistindo situações de independência ou de interdependência reduzida à simples circulação de informação acerca das actividades desenvolvidas nos diferentes contextos. Estas interdependências associaram-se, assim, a um deslocamento do pólo externo para o pólo interactivo sem que, no entanto, se tivessem organizado projectos cooperados e parcerias paritárias.

No terceiro ano, os "tempos livres" foram sujeitos a mudanças estruturais e funcionais, no sentido de uma maior estruturação, com alterações dos horários, a integração de novos monitores especializados em educação infantil, a organização de um plano prévio e o desenvolvimento de novas actividades. As preocupações da directora deslocaram-se para a

biblioteca, tornando-se ainda menos central a sua acção nos “tempos livres”. Quebraram-se dependências, instituíram-se novas interdependências, mas talvez também novas autonomias, que “isolaram”, mais uma vez, os “tempos livres”.

O projecto de mudança da sala de aula passou a ser mediado por interdependências realizadas ao nível da biblioteca. A directora estava presente e não se demitia do seu papel de liderança, definindo princípios e tomando iniciativas. Instituíram-se, no entanto, processos de decisão mais participados. Geraram-se projectos de co-autoria, cujas finalidades tinha origens múltiplas e interactivas, sendo os professores e os alunos partes activas do processo, envolvidos no desenvolvimento da escola (Green, 1998; Halsall, 1998).

A descentralização passou também por uma distribuição de responsabilidades, pelo alargamento das funções de liderança e por novos parceiros no interior da escola.

Assistiu-se a uma progressiva mudança das práticas dos professores e monitores, mas também à mudança-construção do seu conhecimento sobre os contextos e à mudança das suas atitudes em relação à mudança, abrindo-se canais de comunicação e gerando-se um clima de maior confiança, flexibilidade, abertura à mudança e participação. Poder-se-á dizer, em síntese, que a interdependência, apesar de não ser apenas desenvolvida na convergência, mas também na divergência de sentidos, precisa de ser assumida como importante e necessária, integrando-se como finalidade individual e colectiva, gerando outras finalidades colectivas, e desenvolvendo-se pela recursividade entre o desenvolvimento do todo e de cada um dos seus elementos. É, assim, possível uma relação de recursividade entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, inscrevendo-se em cada indivíduo, hologramaticamente, de cada vez mais, as marcas de uma cultura colaborativa que cada um ajuda a construir, pelo comprometimento e em co-autoria.

6.3.2. Um processo formativo na construção da autonomia escolar

Definida a interacção formativa num contexto de transterritorialidade, pautada por princípios de partilha democrática, implicação e isomorfismo, foram-se definindo interacções complexas entre os projectos da investigadora-formadora e da investigadora-directora que, embora recursivas e interdependentes, se desenharam no sentido de uma maior autonomização.

Num primeiro ano e num primeiro momento, parti desde logo para uma relação de dependência e de subordinação do meu projecto em relação ao da directora, no que respeita ao objecto de estudo, na medida em que me propunha estudar a mudança nas áreas que ela privilegiasse como objecto do seu estudo e da sua intervenção. No entanto, a minha problemática geral, sobre o estudo da mudança e dos processos de mudança, já havia sido definida previamente, de um modo independente, gerando uma tensão dialógica entre dependência e independência, relativamente ao projecto da directora. Por seu lado, a directora definiu um projecto mais restrito quanto a objectivos, problemáticas e meios, havendo uma preocupação maior, por parte desta, em promover e comprovar a ocorrência de mudanças, e com a compreensão e testagem do papel da interacção nessa mudança (sem alargar o estudo, como eu faço, a outros processos, nomeadamente aos processos investigativos e reflexivos). Esta diferença e esta tensão poderão ter favorecido a maior autonomia do meu projecto em relação ao meu e a uma maior interdependência dele com os seus contextos de acção.

Também a minha relação indirecta com a escola terá gerado uma maior independência entre mim e a escola (aqui incluindo o projecto da directora), num percurso de inter-independências recursivas. A inter-independência surgiu, também, pela dependência. Isto porque, ao depender da directora, que intervinha na escola, ela sim directamente, fiquei mais independente, para pesquisar de forma mais distanciada, menos envolvida emocionalmente com os sujeitos, junto dos quais recolhi os dados, e com os dados, no momento do seu tratamento.

Desenvolveu-se, no entanto, um conjunto de processos de interdependência: pela troca de dados recolhidos, alargando-se fontes e perspectivas; pela identificação entre perspectivas de ambas (directora e investigadora-formadora), num diálogo paritário; pelo isomorfismo investigativo a nível metodológico, favorecedor de uma adaptação aos contextos, e ainda pelo isomorfismo de processos de intervenção, testando-se a mesma hipótese em diferentes contextos. Esta interdependência manifestou-se noutras situações, destacando-se aquelas em que as lacunas de informação me conduziram a novas recolhas, junto de novas fontes, e aquelas em que a procura da credibilidade de um estudo gerava a maior credibilidade do outro. Gerou-se, assim, um comprometimento mútuo, também ele

constituindo um processo de interdependência, um comprometimento que nos levou a prolongar a colaboração por mais dois anos, prevendo com ela um benefício mútuo.

No segundo ano, o meu projecto orientou-me para um processo de “follow up” em relação ao trabalho efectuado no ano anterior, pelo que me distanciei, não intervindo, ficando a directora mais independente, embora mantendo-se a relação de colaboração. Deste modo, a independência de uma esteve dependente da necessidade de independência da outra, constituindo-se assim um processo de recursividade entre independências, ou seja, de inter-independências.

No terceiro ano, multiplicaram-se os processos de interdependência e de recursividade entre os projectos de investigação. O meu projecto de investigação levou a directora a fazer evoluir o seu projecto, persistindo na reflexão e na intervenção com vista à mudança, alargando as suas finalidades de compreensão. Por outro lado, o projecto da directora levou-me a prosseguir com a minha intervenção na escola, fazendo evoluir o meu projecto de investigação - um projecto investigativo sobre um processo de intervenção-formação mais amplo do que até aí havia sido possível, e mais dependente do contexto porque mais adaptado. Ambos os projectos fizeram evoluir o conhecimento de ambas, nomeadamente pela interdependência de conhecimentos que se gerou.

A interdependência entre o meu projecto e o da directora, ao assegurar o comprometimento da directora com a mudança, continha ainda, em si, os germes de uma maior autonomia, a estender-se para além de um tempo de interacção mais sistemática - uma autonomia do projecto da directora, que será também uma maior autonomia da escola em relação ao exterior; uma autonomia que aumenta à medida que aumenta a interdependência interna, decorrente de processos interactivos. Uma autonomia também do meu projecto no aprofundamento do estudo de caso e de comparação entre os casos, sendo as autonomias de ambas recursivas entre si. Autonomias que não significam perda de colaboração nem isolamento, prolongando-se posteriormente os contactos pessoais e profissionais, individuais e institucionais.

7. Uma reflexão final - a investigação ao serviço da participatividade, da autoria e da autonomia

O processo foi iniciado pela directora, partindo esta da distância identificada entre os princípios em que acreditava e o real que vivia, movida por interrogações, dilemas, hipóteses. Hipóteses que se foram desdobrando e que foram dando lugar a acções e reflexões sobre estas, mediadas, embora nem sempre, por processos instrumentalizados de pesquisa. Acções que punham em marcha os pressupostos e que os testavam na experiência sistemática, indagadora, reflexiva. Uma acção que passou a ser investigação. Uma investigação que em si continha os germes da transformação, a começar, a não acabar, na transformação de uma cultura progressivamente menos individualista, assente em finalidades de uma maior participatividade e autonomia. Uma **autonomia** da directora em relação ao formador externo, construída através de processos de circulação da informação, confronto, reflexividade instrumentalizada, que permitiram um auto-conhecimento e consciencialização maior de dimensões a serem alteradas, quer a nível do funcionamento das estruturas, quer a nível individual, derivando dessa consciência alguns princípios, dilemas, metáforas agregadoras de um movimento de pesquisa e de acção, comprometidas com a mudança. Uma autonomia relativa das estruturas e dos indivíduos em relação à directora da escola, pela descentralização das decisões pelos diferentes intervenientes, incluindo alunos, professores, monitores e pais. Uma autonomia que significa, sobretudo, interdependência, não excluindo, pois, a importância do poder de liderança. Um **poder** de liderança aparentemente imediato, atento às circunstâncias, mas que se construiu também num esforço deliberado de transformação individual e social, com vista ao desenvolvimento de um clima cujos contornos se definissem por uma dialéctica emancipatória, onde todos desenvolveriam uma praxis reflexiva que os consciencializasse igualmente para a necessidade de questionar e rever os próprios fins. O comprometimento pessoal com um projecto de mudança foi-se tornando mais exigente e alargou-se, ao ser assumido por outros, ganhando o projecto de mudança da escola contornos de co-autoria.

Deste modo, o envolvimento de outros permitiu a autonomia emancipadora de cada um, desenhando-se na dependência de movimentos dinamizados por um de entre todos - a

directora - e desenvolvendo-se na sua interdependência. A necessidade, sentida pela directora, de pressionar persistentemente os outros foi uma inevitabilidade inicial que não se suprimiu. Esta dinâmica talvez tivesse sido alterada caso se tivessem assumido mais claramente os conflitos e as tensões (Fullan, 1993), por forma a favorecer a complexidade e imprevisibilidade de uma cultura plural. Parece ser fundamental uma intervenção paritária num processo de co-autoria, para que a autonomia não signifique individualismo e para que a mudança tenha um sentido almejado por todos - um sentido e um percurso que se preconiza que seja de reflexividade e de pesquisa alargada, para que cada um, nos seus contextos específicos, mude as suas práticas e as suas concepções. Conclui-se, assim, ser importante uma perspectiva conjugada de desenvolvimento, que não seja só de desenvolvimento organizacional ou profissional.

Esta co-autoria é, pois, uma autonomia relativa, que não se impermeabiliza a influências externas e toma como parte de si o que dantes lhe era estranho e que é possível integrar, rompendo isolamentos, estabelecendo inter-dependências, mantendo abertas as fronteiras a futuras colaborações, mas não ficando dependente da presença delas. Fazendo-as, isso sim, germinar dentro de si, enquanto consciência crítica que não cessa de inquietar e movimentar e que mantém o comprometimento com uma história. A sua história comum. A história própria que se vai construindo dia a dia. Obra aberta de autorias múltiplas. Obras múltiplas de co-autorias diversas.

**VI - Diferenciação e Flexibilidade – Caminhos de Colaboração e de
Investigação-Reflexão Individualizados no desenvolvimento de caminhos
diferenciados e improvisados e a mudança dos professores:
O projecto IRA¹**

Perscrutei o caminho de todos
e cada um se construía a seu modo
ancorando no mesmo porto, por vezes
como por acaso
encontro festejado a dissipar dor e cansaço
refazendo forças para seguir
levando consigo partes roubadas
que ao outro não farão falta por serem dos dois agora
caminhos que se cruzam sem que se ameacem

rotinas em permanência com que nos refazemos
juntando-se-lhe outras com que nos movemos

¹ Este capítulo integra e recombina, aprofundando e reconceptualizando, textos escritos por mim, alguns dos quais revistos com os professores no relatório final do projecto IRA (1995), outros apresentados oralmente e por escrito, individualmente e em parceria, em comunicações de congressos e em revistas da especialidade (1999a, 1999b, 1999c)

1. Introdução

Uma das características do caso do projecto IRA, que o distingue de todos os outros aqui investigados, é a diferenciação de projectos no que respeita às próprias áreas de problematização-acção trabalhadas. Cada professor, individualmente ou em pequeno grupo, privilegiou nos seus campos de intervenção específicos diferentes problemáticas. Houve mesmo situações em que coexistiram ou se sucederam projectos de um mesmo professor, ao longo de um percurso de cinco anos (decorridos entre o lançamento da proposta do IRA na escola e a conclusão do relatório final, pelo grupo, com componentes colectivas e individuais). As questões centrais que aqui se colocam decorrem desta especificidade, ganhando assim contornos próprios, como aconteceu, aliás, com todos os estudos desta investigação. Trata-se, em todos eles, de questões desenvolvidas em "estrela", de onde irradiam sub-questões que organizam o tratamento dos dados. Entre estas, distinguem-se questões base, comuns a todos os casos, nomeadamente as que orientam para a compreensão dos processos de mudança, em relação com os processos formativos e com as mudanças identificadas pelos diversos intervenientes.

Enquanto no segundo caso das Actividades de Integração, a questão central orientou para a problematização do lugar do individuo num percurso colectivo, aqui os termos da questão são invertidos e revertidos, à volta do lugar/papel da colaboração e da individualização no desenvolvimento de percursos individuais. Num contexto escolar onde domina uma tradição de isolamento e individualismo entre os professores, desenvolveu-se um percurso formativo que tinha como um dos seus princípios básicos a aprendizagem social, interactiva, e um outro que orientava para a construção de um percurso formativo participado, de construção conjunta. Princípios aparentemente consonantes mas que ganharam, num contexto de especialização, fragmentação e isolamento, contornos inesperados, desencadeando tensões de difícil resolução. Isto porque a participação abre a possibilidade de se manifestarem as diferenças, e as diferenças podem passar, elas próprias, a serem as marcas do processo, quando se aceita o risco de as assumir, ao invés de as atenuar. Assim, o processo passou a caracterizar-se pela diversidade aceite e desejada. A diversidade acentuou a incerteza e exigiu o imprevisto, numa construção que se foi fazendo,

onde os próprios esboçaram, concretizaram, avaliaram e comunicaram os seus projectos. Os projectos nunca se constituíram como projectos pré-definidos, havendo interrogações que se foram desdobrando e clarificando com o tempo, assim como foi o tempo que permitiu que se desdobrassem os processos para pesquisar e elaborar as suas respostas - num percurso, ou em percursos paralelos que se iam intersectando, abertos constantemente à mudança da sua direcção. Este percurso fluido e descontínuo pode ser resposta à mudança que se vai operando nos seus intervenientes, mas pode constituir também um ajustamento progressivo e homeostático que se modela às situações preexistentes, pouco contribuindo para a sua transformação. Daí, o surgirem questões que interrogam o sentido da mudança, relacionando-a com essa gestão aberta e a diferenciação. Organiza-se este capítulo à volta de temas de problematização, que decorrem dessas questões: a diferenciação como um processo de cooperação e individualização; o desenvolvimento de redes formais e informais de cooperação, no apoio ao desenvolvimento dos projectos diferenciados; o papel do formador no cruzamento entre o colectivo e o individual; processos de mudança e clima relacional de confiança e partilha; processos de mudança e diferenciação; processos de mudança e dispositivos de investigação-acção; os processos de mudança e isomorfismo pedagógico; as mudanças individuais e processos de mudança. Por fim, nas sínteses finais, emergem, para além destas problemáticas, algumas que lhes são transversais, tais como a da flexibilidade-estruturação, autonomia-interdependência e a componente ética da formação e da mudança. No tratamento de cada tema problematizador, destacam-se as sub-unidades de análise do caso do projecto IRA - os "projectos" desenvolvidos e o(s) seu(s) autor(es)/responsável(eis) principal(is). No caso da professora A, que não deu continuidade a dois sub-projectos iniciados no primeiro ano, por condicionalismos vários, optou-se por aprofundar aquele que, a partir do segundo ano, se iniciou e que teve, portanto, uma durabilidade maior e uma finalização sistemática, em relatório parcelar de sua autoria (embora apresente os outros sub-projectos e trabalhe os dados a eles relativos para desenvolver algumas questões específicas aos processos de interacção).

Para este estudo de caso, mobilizaram-se dados recolhidos/elaborados ao longo do projecto (nomeadamente actas de reuniões/diários de investigação-formação) e dados produzidos numa fase final (relatórios, com componentes comuns elaboradas por mim e

revistas pelo grupo e com componentes parcelares, relativas a cada sub-projecto, redigidas por cada um dos professores-investigadores, com o meu apoio), bem como dados recolhidos após a finalização do projecto, em duas fases de entrevistas de "follow up" (as primeiras realizadas em grupo e individualmente na fase final do projecto e as seguintes realizadas individualmente, entre um a dois anos após a conclusão do relatório final).

Estas fontes serviram distintamente para o tratamento das problemáticas atrás referidas, sendo as primeiras questões relativas à caracterização e problematização dos processos diferenciados, individualizados e de cooperação, trabalhadas fundamentalmente a partir dos diários de investigação-formação e da componente comum do relatório final. As questões relativas ao estudo da mudança e processos de mudança e, mais especificamente, as questões que relacionam os processos de mudança com os dispositivos e processos de formação, foram aprofundadas com base nas componentes parcelares do relatório e das primeiras entrevistas de "follow up" (dois dispositivos concomitantes, temporalmente). As segundas entrevistas de "follow up" serviram sobretudo para aprofundar as associações entre mudança e processos de mudança. Esta opção por tratar diferentes questões a partir de diferentes fontes e metodologias de recolha decorreu, fundamentalmente, do facto de elas suscitarem questões distintas (excepção feita para a questão específica da diferenciação que é trabalhada com base, quer nas actas/diários de investigação-formação, quer nas entrevistas de "follow up", embora também aqui se distingam as respectivas fontes). Pretendeu-se, também, assegurar cuidados de credibilização do estudo, por forma a ter em conta as diferentes condições de recolha de dados e a distinguir dados de natureza diferente.

Antes do aprofundamento das problemáticas atrás referidas, farei uma breve apresentação do projecto IRA e do caso em estudo.

2. Apresentação Geral do Processo Desenvolvido

2.1. O projecto IRA

O projecto IRA teve um âmbito mais alargado do que o do pequeno núcleo onde estive directamente envolvida como formadora (núcleo esse que constitui o caso agora em estudo). Tratou-se de um projecto de formação contínua, não creditado, coordenado por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela, professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências

da Educação da Universidade de Lisboa. Como estrutura de base havia uma equipa central e dez núcleos de formação, núcleos esses situados em escolas de todos os níveis de ensino não superior (jardim de infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário), de diferentes regiões do País (embora maioritariamente da zona da Grande Lisboa). Cada núcleo era constituído por um pequeno grupo de professores, coordenado por um elemento pertencente à equipa central. Os coordenadores dos núcleos eram, na maior parte dos casos, exteriores à escola e, na sua maioria, docentes do ensino superior que tinham feito ou estavam a fazer mestrado com os coordenadores responsáveis pelo projecto. Para além dos coordenadores de núcleo, a equipa central era composta pelos coordenadores responsáveis do projecto e por outros docentes da Faculdade, que funcionavam como elementos de retaguarda, participando na preparação de metodologias específicas, na reflexão sobre o trabalho desenvolvido nos núcleos, na preparação e condução de reuniões gerais, na avaliação do trabalho dos núcleos.

O projecto caracterizava-se por um conjunto de princípios subjacentes a todas as situações de formação (inscritos nos seus documentos fundadores), ganhando contornos de operacionalização diferentes consoante os contextos e os intervenientes directos. Destaca-se o princípio de indagação sistemática, pelo qual se elege a investigação como principal estratégia de formação; o princípio da realidade, pelo qual a formação se deve centrar em situações e problemas profissionais, situando-se na escola, nas situações quotidianas e na reflexão sobre a prática, partindo de necessidades específicas e visando o desenvolvimento de competências profissionais; o princípio da relevância dos percursos de formação, por forma a que se construa um comprometimento de cada professor em relação ao seu próprio processo de mudança; o do isomorfismo de princípios e de práticas investigativas e formativas entre o trabalho na formação e o trabalho dos professores com os seus alunos - investigados-investigadores; o da participação e cooperação, pela via do trabalho em pequeno grupo, em torno de projectos, dentro dos quais se poderiam desenvolver percursos individuais de formação; o da autonomia, pelo qual os professores constroem a sua prática com base numa reflexão autónoma, pretendendo-se que essa autonomia se acentue progressivamente ao longo do trabalho no projecto; e o de contrato aberto, pelo qual se

clarifica e se gera uma reformulação permanente do projecto, com base numa avaliação processual sistemática.

No que diz respeito às **parcerias** estabelecidas entre a Universidade e as escolas, não houve um envolvimento oficial das instituições, estabelecendo-se, isso sim, um compromisso que envolvia directamente os professores e formadores e, por via destes, toda a equipe que constituía o núcleo central do projecto IRA.

O projecto não se constituiu como um programa de formação contínua que creditasse os seus formandos, nem a nível académico, nem a nível profissional (embora posteriormente isso tenha acontecido). O projecto ocorreu independentemente de outras actividades da Faculdade, numa fase de lançamento de projectos de formação contínua de professores, anterior à institucionalização da formação contínua no sistema educativo. Em matéria de parcerias destaca-se ainda o apoio financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian.

2.2. Contextualização: A Reforma Curricular e o Sistema de Formação Contínua de Professores

A implementação da Reforma Curricular, generalizada em 1992/93 ao primeiro ano dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico, teve um forte impacto nos professores e no projecto IRA, período no qual os seus projectos se foram clarificando. Não foi por acaso que dois professores se preocuparam em aprofundar os problemas que uma nova disciplina introduzia (Educação Visual e Tecnológica - EVT), - quer na sua acção educativa junto dos alunos, quer na organização e funcionamento da própria escola e, acima de tudo, em termos da sua própria adesão à nova proposta curricular. Neste sentido, consideraram importante aprofundar e questionar os seus pressupostos e os dilemas que os constrangimentos externos induziam. Também não foi por acaso que surgiu um sub-projecto para o desenvolvimento de um modelo de diferenciação do ensino para a disciplina de Língua Portuguesa, uma orientação metodológica preconizada nos programas e para a qual a professora de Língua Portuguesa foi directamente sensibilizada, tendo estado em contacto com uma das autoras dos programas da disciplina, numa fase anterior à delimitação do sub-projecto, e tendo sido acompanhada por esta, durante o projecto IRA.

Toda a dinâmica de mudança social que se vivia nessa fase terá sido importante para que os professores sentissem, como urgente, a necessidade da sua própria mudança. Não se tratou, no entanto, de uma perspectiva de adopção acrítica de reformas, sentindo os professores necessidade de aprofundar a sua reflexão crítica e encontrar um modo próprio de se situarem face às mudanças impostas.

Como o Ira teve uma duração relativamente longa, a Reforma Educativa foi sendo um “pano de fundo” que interactuou com a formação, equacionando-se algumas contradições da reforma e dificuldades de operacionalização desta no terreno. Aí se questionaram os novos currículos ensaiados. Aí se expressaram e se discutiram as resistências pessoais às inovações preconizadas e mesmo ensaiadas. Aí se reconceptualizaram as próprias mudanças e se foram definindo equilíbrios e reequilíbrios entre a continuidade e a mudança. A formação não surgiu como um legitimador e instrumento ao serviço da reforma mas funcionou como um dispositivo de distanciamento crítico em relação a crenças pessoais e a propostas curriculares. Assim, procurou ajudar-se os professores a fazerem o trabalho de apropriação crítica de uma reforma que se impôs, em grande medida, numa perspectiva tecnológica (nas fases de planificação, disseminação, adopção, implementação e avaliação, Lima, M.J. 1992).

No que respeita à acreditação da formação contínua, e deste projecto em particular, só mais tarde essa questão se tornou premente. De início, ainda não havia uma associação entre formação contínua e progressão na carreira, tendo esta sido regulamentada mais tarde. De facto, só em Novembro de 1992 foi regulamentado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (decreto-lei nº249/92), sendo aí regulamentada a atribuição de créditos para efeitos de progressão na carreira. O processo de acreditação das acções de formação e das entidades formadoras, aí referido, definia a necessidade de requerer essas creditações ao Conselho Coordenador da Formação Contínua. O projecto foi acreditado, numa fase tardia, na medida em que a candidatura à acreditação foi apresentada já no seu decurso e teve de estar sujeita às demoras de um sistema centralizado. A ausência de garantias de progressão na carreira com base neste projecto teve, como efeitos, a dispersão de alguns professores durante o projecto IRA, porque envolvidos, em simultâneo, noutros processos de formação. Tal foi particularmente constrangedor para os professores,

nomeadamente no 3º ano do projecto (1993/94), período previsto para o desenvolvimento e finalização do projecto IRA.

2.3. O caso do projecto IRA, num núcleo de professores de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico

No núcleo a que corresponde o caso em estudo, o trabalho desenvolveu-se ao longo de quatro anos (de 1991/92 a 1994/95, embora com alguns prolongamentos num quinto ano), numa pequena escola do centro de Lisboa. Esta escola, de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, com uma equipa de gestão e um corpo docente estável, com predomínio de professores do sexo feminino, tendo a licenciatura como habilitação académica maioritária, o estágio clássico como formação profissional mais frequente e um tempo longo de serviço na escola (40,7% dos professores há mais de anos na escola). Também o grupo de formação era maioritariamente feminino, tendo estabilizado a sua composição a partir do 2º ano, constituído por três professoras e um professor do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico – professora A, de 45 anos de idade à data do início do projecto/sexo feminino/21 anos de serviço/leccionando EVT e Educação Visual; professora D, de 62 anos de idade/sexo feminino/11 de serviço/leccionando Português e Francês; professora I, de 53 anos/sexo feminino/29 anos de serviço/leccionando História; professor E de 40 anos/sexo masculino/20 anos de serviço/leccionando Trabalho Manuais e EVT, e por mim própria (durante parte do 2º ano contámos ainda com a participação de uma estagiária da licenciatura em Ciências da Educação). Na qualidade de coordenadora, eu tinha funções de liderança na concepção e desenvolvimento do trabalho e funções de especialista do ponto de vista metodológico, funcionei fundamentalmente como facilitadora de processos e agente mobilizador de recursos e favoreci situações em que os professores eram formadores de si próprios (em que eles geriam, organizavam, executavam, avaliavam processos de investigação e redigiam relatórios relativos aos seus projectos individuais) e dos colegas (colaborando nos projectos diferenciados dos seus colegas e participando na discussão e pesquisa teórica). Diluiu-se parcialmente uma diferenciação de papéis, intermútaveis de acordo com as competências específicas de cada um, num processo que se pretendia de gestão democrática. O processo foi sendo afinado e regulado também com o apoio do grupo

central, sediado na Faculdade, onde me incluía, pelo que eu funcionava como elemento de interface entre a escola-núcleo de formação e a Faculdade-grupo central..

Iniciei o contacto com a escola numa fase em que já haviam sido feitos os primeiros contactos, por via do coordenador do projecto e de alguns professores-investigadores (uma das quais, professora na escola, ficou posteriormente a coordenar um outro núcleo de formação na mesma escola). A divisão em dois grupo da mesma escola foi feita devido à dimensão elevada do grupo inicial de pessoas interessadas em participar (10 professores) e a sua distribuição foi feita com base em dados disponíveis acerca das características dos potenciais participantes e com base nas diferentes características das propostas de trabalho para cada núcleo. Estabeleceu-se um contrato, que foi sendo renegociado ao longo de todo o processo, e que, logo no seu texto inicial, apresentava especificidades próprias para este núcleo, com contornos de um trabalho mais individualizado no primeiro ano. Em nenhum destes dois casos houve envolvimento em projectos de escola mais amplos (o projecto educativo de escola era também inexistente), sendo os projectos circunscritos a problemáticas individuais ou de pequenos grupos de professores.

Durante o 1º ano, os contactos tiveram uma periodicidade média quinzenal e nos dois anos seguintes de desenvolvimento do projecto, uma periodicidade semanal. No 4º e 5º anos, de finalização dos projectos, os encontros foram menos regulares.

O projecto de investigação para doutoramento só se definiu como tal após o 1º ano de trabalho com o grupo e nunca se instituiu formalmente no seio do contexto mais amplo do projecto IRA, de modo a obter deste apoios de qualquer tipo.

No núcleo em estudo, os **princípios** definidos pelo projecto foram respeitados e ganharam alguns contornos próprios, destacando-se com particular relevo os princípios da autoria, correspondendo à ideia de que o próprio é autor do seu projecto, principal interveniente na sua concepção, na sua concretização (em termos de investigação e intervenção) e na sua finalização (em termos de elaboração de um relatório final) e o princípio da diferenciação, consubstanciado no respeito pelas diferenças e pelos projectos de cada um, implicando neste caso um trabalho sobre problemáticas diferentes, com percursos investigativos cruzados, mas de designs distintos para cada projecto, centrando-se a intervenção e a reflexão, na maior parte dos projectos, em turmas distintas.

No que diz respeito aos **objectivos e pontos de partida**, há que distinguir aqueles que foram definidos por mim enquanto formadora e investigadora e aqueles que foram definidos pelos professores com quem trabalhei. Em relação aos meus objectivos como formadora, visava o desenvolvimento dos professores, nomeadamente de competências e atitudes investigativas e reflexivas e de competências, saberes, atitudes e práticas nas áreas de intervenção pedagógica escolhidas pelos próprios. Enquanto investigadora, pretendia construir conhecimento e problematizar o papel dos processos investigativos, bem como o de outros processos de formação, na mudança dos professores e aprofundar o próprio conhecimento sobre a mudança e processos de mudança neste contexto, conceptualizando-os por forma a poderem ser transferidos para contextos semelhantes de formação, cuja principal estratégia seja a da investigação-acção. Estes objectivos foram-se aprofundando, desdobrados nas problemáticas emergentes já anteriormente referidas.

Em relação aos próprios professores, embora os percursos se tenham individualizado, pode, em síntese, dizer-se que se definiram objectivos que visavam a eficiência e transformação das suas práticas, bem como a construção de saberes sobre as práticas, sobre os alunos e sobre os contextos que enquadram o processo pedagógico. O partir de necessidades, problemas, princípios educativos e finalidades dos professores contribuiu para que se enveredasse por caminhos de diferenciação dos projectos, logo desde a fase em que estes se conceberam. Deste modo, estabeleceram-se objectivos de construção de saberes e de mudança de práticas em relação a: processos de formação ao nível de atitudes e valores na disciplina de História (sub-projecto I/professor I); problemas despoletados por uma inovação curricular - disciplina de Educação Visual e Tecnológica no 2º Ciclo (sub-projecto E/professor E); diferenciação do ensino em Língua Portuguesa (sub-projecto D/professor D); um caso de um aluno problemático (sub-projecto C/professora A); processos e instrumentos de avaliação participada em Educação Visual (sub-projecto A/professor A).

Para o desenvolvimento destes processos, desenharam-se diferentes modalidades de pesquisa pelos professores, nomeadamente processos de investigação-acção – na forma de ciclos informais de intervenção e pesquisa sobre a acção e sobre os contextos, com elaboração de relatórios finais –, conjugados ou não com processos investigativos-avaliativos

– centrados sobre a testagem dos efeitos dos processos de intervenção –, e com processos retrospectivos de elaboração de monografias descritivas e reflexivas sobre a intervenção.

No que respeita ao funcionamento do núcleo pode fazer-se um descritivo organizado em torno de cada um dos quatro anos do seu desenvolvimento:

- 1º ano

O 1º ano foi sobretudo um período de arranque, no qual se desenvolveu um grupo de trabalho e uma metodologia de pesquisa (diários profissionais), se recolheram dados e se reflectiu sobre problemas a serem aprofundados nos anos subsequentes. A própria regularidade quinzenal das reuniões parece ter constituído um constrangimento ao aprofundamento maior do projecto.

Neste 1º ano distinguem-se dois planos no processo de funcionamento do núcleo: um colectivo, com a concretização de reuniões do grupo e um plano individual, em que, nos períodos entre as reuniões, os professores elaboravam diários profissionais, centrados em situações concretas, onde aprofundavam as suas reflexões e preocupações relacionadas com a actividade profissional.

No que diz respeito às **reuniões**, manteve-se, em todas elas, uma estrutura de trabalho em grande grupo, havendo duas reuniões em que estiveram presentes em simultâneo os professores dos dois núcleos da escola – uma, para iniciar os trabalhos e outra, para iniciar os professores na técnica da entrevista, sessão esta orientada por uma colega participante do projecto, exterior ao núcleo. As últimas reuniões serviram para a avaliação externa do trabalho do núcleo e para a preparação das etapas seguintes, nomeadamente a reunião final do ano, com todos os núcleos do projecto IRA, e a perspectivação do trabalho para o ano seguinte. Serviram as reuniões, no seu conjunto, para o estabelecimento de um contrato, caracterização do grupo, planificação, avaliação e regulação dos processos formativos e investigativos, bem como para a partilha de reflexões (despoletadas nomeadamente pelos diários escritos individualmente, embora em quantidade variável, consoante os professores) e para o fornecimento/discussão de documentação de apoio.

- 2º ano

No 2º ano, assistiu-se à definição dos projectos, eles próprios desenvolvidos lentamente, num processo em espiral de interacção entre actividades de pesquisa e delimitação de objectivos e objectos. Cada professor foi autor de um ou dois sub-projectos (neste último caso encontra-se apenas uma professora - A - que se integrou em dois sub-sub-projectos, num dos quais era a principal impulsionadora). Cada sub-projecto seguiu o seu caminho tendo havido, na generalidade, uma grande colaboração entre os professores no sentido de aprofundar cada sub-projecto dos colegas. Esta troca foi-se fazendo quer pela discussão das situações, em reunião de grupo, quer pela recolha e análise conjunta de dados (nomeadamente através de hetero-observações). Os sub-projectos seguiram ritmos diferentes e chegaram a pontos distintos do seu desenvolvimento, verificando-se um maior desenvolvimento de uns - "para uma diferenciação do ensino" e "para o desenvolvimento integral dos alunos" -, em relação a outros - "EVT: que problemas?" e "Estudo de caso".

O trabalho do 2º ano iniciou-se pela apresentação do relatório respeitante ao 1º ano de actividades, elaborado pela coordenadora, pela apresentação, por esta, de uma proposta de trabalho para o ano em curso. Desta proposta realço a possibilidade de se virem a constituir sub-projectos diferenciados, de acordo com os dilemas/problemas/necessidades específicas dos participantes, ou de projectos mais amplos que servissem interesses mais globais, nomeadamente que viessem ao encontro de necessidades da própria escola, detectadas pelos professores. Justificava-se esta perspectiva com base no trabalho desenvolvido no ano anterior, que apontava para estas diversas possibilidades. Parecia também interessante experimentar uma via mais diferenciada, na medida em que os professores se manifestavam com preocupações muito diversas.

Partiu-se de uma análise orientada pela coordenadora e sua colaboradora estagiária, dos dados compilados no ano anterior (entrevistas e diários), devolvendo-se esta análise aos professores, individualmente. No entanto, na sessão de grupo onde essas análises foram apresentadas, os professores apresentaram propostas que remetiam para projectos individuais. Criou-se, assim, uma dinâmica que orientou desde logo para a diferenciação de projectos, com a possibilidade de criar pontes entre os diversos projectos.

Foram precisas várias sessões conjuntas para clarificar cada sub-projecto e definir colaborações. Em paralelo, alguns professores foram avançando individualmente, dada a

urgência que lhes impunha a sua intervenção quotidiana (ex: professoras A e D). Estabeleceram-se, assim, diferenças de ritmos no desenvolvimento dos sub-projectos, pelo que se deu primazia àqueles onde se manifestou um maior envolvimento inicial dos professores - o sub-projecto "diferenciação do ensino-aprendizagem" e o "estudo de um aluno-caso" -, enquanto se esperou que os outros resolvessem alguns constrangimentos pessoais e externos, que bloqueavam a sua evolução. O sub-projecto "EVT- que problemas?" nunca foi aprofundado, arrastando-se até muito tarde a sua definição.

Apesar de haver diferenciação de projectos, o grupo funcionou como um todo e esteve integrado em múltiplas actividades conjuntas, algumas das quais de colaboração extra-reunião, tais como sessões de formação extraordinárias (sobre análise de conteúdo, sobre observação, e sobre a formação contínua de professores) e situações de hetero-observação.

Ao longo do ano realizaram-se vinte e cinco reuniões, onde se privilegiou o trabalho colectivo, tendo apenas havido em duas delas trabalho diferenciado distribuído por pequenos grupos. Até à 3ª reunião, o grupo era constituído por cinco elementos, tendo sido integrada a partir da 4ª sessão, uma estagiária. No que respeita à assiduidade, nestas reuniões estiveram quase sempre entre cinco a seis elementos. Deste modo, a maioria das actividades correspondem ao trabalho colectivo de todo o grupo.

Podem distinguir-se fundamentalmente dois tipos de actividades: as que se destinavam ao grupo como um todo e as que visavam desenvolver os vários sub-projectos definidos nesse ano. Para todo o grupo desenvolveram-se actividades de planificação (com ênfase na planificação do ano, do período, de sessões, de metodologias específicas e dos projectos) e actividades de balanço/avaliação (dominando as que se centravam em actividades específicas, no projecto em geral e em sessões anteriores). Dedicou-se muito tempo, ainda, ao desenvolvimento da reflexão extra projectos, quer de ordem geral, quer de ordem particular, o que se justifica numa fase em que os projectos estavam ainda numa fase de definição e clarificação. Houve também a preocupação de lançar linhas metodológicas e de trabalho conjunto, o que originou a ocorrência de um grande esforço para desenvolver actividades gerais, destacando-se entre estas as de apuramento de metodologias de recolha, o tratamento de dados gerais, a distribuição e análise de documentação e, sobretudo, a

reflexão sobre os projectos para clarificação e delimitação de linhas conceptoras (de ordem geral) e metodologias.

- 3º ano

No terceiro ano, deu-se continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior e procurou-se dar-lhe uma finalização. A principal inovação surge ao nível da iniciação de um novo sub-projecto: "Avaliação em Educação-Visual", em substituição do sub-projecto "estudo de caso", entretanto interrompido por mudança do contexto escolar em que a professora responsável se encontrava. Note-se que o sub-projecto mais desenvolvido nesse ano foi o "Para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores éticos".

Procedendo a uma análise comparativa **entre o 2º e 3º ano**, destacam-se, no 3º ano, os seguintes aspectos:

- actividades mais centradas nos sub-projectos do que em reflexões gerais e actividades de preparação metodológica (desenvolvimento de actividades gerais);

- planificação e avaliação das actividades nos dois anos;

- trabalho ao nível dos sub-projectos, havendo no 3º ano:

- menos preocupação com a clarificação das problemáticas, embora tenha sido iniciado um novo sub-projecto ("A avaliação em Educação Visual"), um outro sub-projecto tenha reduzido o seu campo de focagem ("Para uma diferenciação do ensino"), e um outro tenha sido reformulado ao longo do ano ("EVT: que problemas?");

- decréscimo de trabalho na elaboração dos diários, embora tenha surgido uma inversão desta tendência na professora que passou do estudo de caso para a exploração da avaliação em Educação Visual (e trabalho mais sistemático na análise dos diários);

- ocorreram mais situações de trabalho em pequeno grupo (três sessões) e uma situação de trabalho individual.

- 4º ano/5º ano

Neste período, entre o 4º e 5º ano, procedeu-se sobretudo à elaboração do relatório final. Deu-se ainda continuidade ao sub-projecto de "Avaliação em Educação Visual" no 4º ano, pelo que só no 5º ano se finalizou este sub-projecto e se procedeu à elaboração do respectivo relatório.

3. Diferenciação - um processo de cooperação e individualização

3.1. Caracterização dos processos de diferenciação

No caso do projecto IRA, a diferenciação adquiriu contornos distintos, consoante as fases do trabalho. Para as análises dos processos de diferenciação utilizo os sistemas de categorização desenvolvidos a propósito do segundo grupo das Actividades de Integração, primeiro caso aqui apresentado. Mantenho as quatro categorias, tal como foram definidas para o segundo grupo das Actividades de Integração, relativas à interactividade entre os intervenientes nas tomadas de decisão². Porque a diversidade de modalidades de diferenciação ensaiadas no caso do projecto IRA é menor do que no caso do segundo grupo das Actividades de Integração, reduzo aqui a apresentação desse sistema para quatro categorias³, com a mesma definição do caso apresentado anteriormente (ver capítulo III, ponto 3.). Mais uma vez acentuo a complexidade destas categorias, decorrente da conjugação de três critérios - o do processo de decisão (correspondendo a um contínuo entre um extremo de total cooperação e outro de decisão individual); o do conteúdo/origem da decisão (correspondendo a aspectos comuns aos indivíduos em interacção ou a aspectos diferenciados) e o do produto da decisão (produto que pode ser colectivo ou diferenciado nas suas formas integradas ou justapostas).

Assim, no 1º ano, coexistiram processos individualizados - de elaboração em diários - e processos colectivos - de partilha e reflexão a partir desses mesmos diários, sendo essa reflexão reinvestida individualmente por cada professor na sua própria prática.

Quanto à interacção ocorrida no grupo para apoio às decisões, predominaram os processos de interactividade múltipla (entendida como uma construção conjunta para a qual confluem contributos dos diversos intervenientes), com interdependência do grupo e influência da investigadora-formadora no desenvolvimento dos trabalhos, sem autonomia do grupo de professores-investigadores em relação a esta, para além das naturais interacções

² Interdependência do grupo de formação/interactividade múltipla: acontece sempre que não é possível atribuir a decisão ou o principal protagonismo a um dos intervenientes do grupo de formação, aqui incluindo o próprio formador; interdependência - influência do formador; autonomia do grupo de formandos; autonomia de cada formando com seus alunos.

³ Processo Colectivo; interdependência em espiral; cooperação em processos diferenciados; processo individualizado.

que se estabelecem entre colegas que trabalham num mesmo contexto e que por vezes desenvolvem actividades conjuntas. Os professores, ao invés, tinham autonomia para tomar as suas decisões nos seus contextos de acção, nomeadamente em sala de aula.

No 2º e 3º anos, complexificaram-se os processos, definiram-se/conceberam-se e desenvolveram-se projectos diferenciados, com problemáticas, designs de investigação e de intervenção e campos de trabalho individualizados. As avaliações de balanço intermédias, ocorridas durante o processo, propunham que se continuasse nesta linha de trabalho, considerando que os projectos individuais não anulavam o colectivo - *"o grupo entendeu que apesar dos projectos serem individuais, as suas realidades contêm muitos pontos comuns pelo que de algum modo funcionam um pouco como um projecto comum"* (excerto de um registo do diário de investigação-formação, 1992/93, acta da sessão 11).

De facto, e concorrendo para o desenvolvimento destes projectos, estabeleceram-se processos de cooperação, pelo que todos os participantes se envolveram no apoio aos projectos dos parceiros, pela via de recolhas, análises e reflexões sobre as práticas dos colegas e pela avaliação dos sub-projectos, tendo ainda havido situações conjuntas de informação dirigidas fundamentalmente a cada um dos sub-projectos. Todo este processo ganhou contornos de uma maior coerência conjunta pela via de processos colectivos de partilha, ao nível da planificação e avaliação do trabalho conjunto e individualizado e pela via da interdependência entre todos os elementos do grupo e respectivos sub-projectos. O colectivo foi-se construindo, também por influência mútua de processos individualizados, num movimento evolutivo em espiral de processos de investigação - isto porque os sub-projectos funcionavam em ritmos distintos, pelo que a experiência daqueles que avançavam mais rapidamente era transferida para outros - *"constata-se que este problema da avaliação (...) atravessa de algum modo os projectos de todos os elementos, pelo que parece de interesse voltar a reflectir sobre ela, em conjunto, sempre que possível"* (1993/94, 16ª sessão)..

No 4º ano, deu-se continuidade a um dos sub-projectos, enquanto os restantes elementos do grupo se preocupavam com a finalização dos relatórios. Tratou-se de um percurso menos cooperado, mais individualizado, quer no que respeita à prossecução do projecto, quer à elaboração de relatórios parcelares, relativos aos sub-projectos

diferenciados. Dominaram as interacções entre a investigadora-formadora e cada um dos professores-investigadores. Cada professor manteve, ainda, a sua autonomia em relação aos seus contextos de trabalho. Em simultâneo, houve um trabalho colectivo de elaboração de componentes gerais e colectivas do relatório - produto único -, apesar de basicamente ter sido redigido pela investigadora-formadora, posteriormente reconsiderado e pontualmente melhorado em conjunto.

3.2. Diferenciação: um comprometimento com o desenvolvimento de todos e de cada um

Os balanços feitos em relação à diferenciação, nos “follow ups” (primeiro e segundo “follow up”), consonantes com balanços parcelares feitos ao longo do projecto, revelaram uma avaliação positiva desta diferenciação, relacionando-a ainda com a questão da heterogeneidade do grupo quanto à formação prévia/disciplinas leccionadas.

Os professores não acentuaram, no entanto, os mesmos aspectos, havendo quem tivesse valorizado o lado da individualização - *“permitiu que me debruçasse sobre questões que me preocupavam mais”*(E) -, associando-o à prossecução de interesses particulares e à autonomia -, quem tivesse sobretudo destacado a componente colectiva da colaboração – partilha – referindo o mútuo enriquecimento -, e da cooperação – referindo o enriquecimento de cada sub-projecto, pela interacção estabelecida entre todos os intervenientes - *“pude cruzar as minhas observações com as observações feitas por outros professores (...) era mais autónomo”* (I) -, e quem tivesse distinguido essa dupla componente (A). A concepção e desenvolvimento de sub-projectos individualizados favorecedores de cooperação, mais do que de partilha num único projecto foi, ainda, valorizada pela coordenadora do outro núcleo do projecto IRA da mesma escola, um núcleo onde o trabalho se orientou, ao invés, para uma partilha em projectos comuns. A diferença de orientações foi valorizada com base no conhecimento dessa coordenadora acerca dos professores envolvidos em cada núcleo, considerando que os caminhos de diferenciação terão favorecido o comprometimento e o desenvolvimento de cada indivíduo (*“estas pessoas tinham que avançar assim, se não acabavam por abandonar. O nível de compromisso do trabalho ou da relação seriam difíceis de suportar num trabalho colectivo (...) no teu*

grupo o projecto individual era o refugio, no meu o colectivo era a segurança (...) foram processos que se adaptaram às pessoas”, 27-10-1997, entrevista individual). Daqui ressalta a ideia de que os processos de diferenciação foram processos que se foram desenvolvendo de modo interactivo, partindo dos professores e das suas preferências. Não deixa, no entanto, de colocar a questão da transferência deste tipo de processos para outros grupos, uma transferência que não se pretende linear, mas que abra a possibilidade de se encontrarem processos adaptados, onde as tensões de base entre colaboração e individualização, entre estruturação e flexibilidade se possam manter, encontrando-se, por elas, caminhos próprios (onde confluem causalidades internas e externas, específicas aos indivíduos e aos contextos), e de sentidos imprevisíveis. Outros casos, nomeadamente o segundo grupo das Actividades de Integração, são exemplo de como estas tensões foram vividas de modos diferentes e de como se encontraram caminhos também diversos. A comparação entre os casos, analisando semelhanças e diferenças, permitiu aprofundar a conceptualização acerca do papel da diferenciação na transformação e construção da individualidade, em contextos de co-autoria (ver capítulo VII).

Surgem, ainda no projecto IRA, referências a consequências negativas deste tipo de design - *"foi uma sobrecarga (...) porque nos dispersávamos"*(E). Também este professor, bem como os restantes, não foi sensível à sequência espiralada que muitas vezes se estabeleceu, pelo facto dos sub-projectos não evoluírem todos ao mesmo ritmo - *"tem de haver velocidades diferentes, isto não influenciou em termos de mudança"*.

A questão da homogeneidade/heterogeneidade do grupo também foi diferentemente apreciada pelos professores, havendo quem valorizasse a heterogeneidade - *"o grupo é mais positivo se for mais heterogéneo"*(I) e quem tivesse uma certa preferência por uma maior homogeneidade - *"se for no grupo de uma disciplina pode ser mais fácil"*(A).

3.3. A diferenciação como um caminho de dificuldades acrescidas

Se bem que os professores se tenham manifestado no sentido de manter a diferenciação, o que de facto parece ter sido o sentido mais consequente dado o caminho percorrido, não podemos ignorar as dificuldades por ela introduzidas. O processo teria sido facilitado se os professores se concentrassem sobre um único projecto comum, havendo

uma confluência de esforços em todas as recolhas, análises e reflexões efectuadas. Ora, foi difícil encontrar problemas/projectos comuns que mobilizassem igualmente todos os professores, sobretudo se considerarmos que se tratava de professores centrados na sala de aula, com uma história profissional canalizada quase exclusivamente para esse campo, apresentando características de um grande envolvimento subjectivo com o seu quotidiano. É preciso não esquecer que o trabalho do professor é, em grande parte, e provavelmente continuará a ser, um trabalho centrado na sala de aula, pelo que o professor, enquanto indivíduo, a quem é atribuído um papel fulcral, estará sempre comprometido com a sua turma, sendo simultaneamente um elemento de mediação com sistemas mais amplos, como a escola. Acentuo, ainda, o valor da mudança individual, onde cada um pode ter um papel disseminador fulcral dentro dos vários sub-sistemas em que se insere, sendo essas as mudanças que têm possibilidade de permanecer quando os contextos. Deste modo, parece forçado querer reduzir os processos de formação apenas a projectos colectivos de mudança. Optar por um projecto único seria artificial, na medida em que frustraria as principais preocupações de alguns professores. Pareceu-nos mais interessante ir ao encontro de cada um e fazer com que os outros participassem parcialmente nos projectos dos colegas.

Decidimos, assim, afrontar os problemas e tensões decorrentes desta opção, entre os quais se evidenciam os relativos à gestão do tempo e à economia de esforços, tentando encontrar, passo a passo, os modos de com eles ir lidando. A este propósito, logo de início se equacionou a diversidade, em cada momento, de disponibilidade dos professores, considerando esta como possível critério para dar maior ênfase a certos sub-projectos. No entanto, isto levantava outros problemas, na medida em que poderia desmobilizar mais os professores que não avançassem tão rapidamente, logo numa primeira fase. Na medida em que não se pretendia frustrar o projecto de nenhum dos professores, escolheu-se uma via que consistia em trabalhar em todos os sub-projectos e ir alternando a sua focagem ao longo das sessões, de modo a aprofundar apenas um, ou no máximo dois, em cada sessão, ao mesmo tempo que se iam estabelecendo as pontes com os outros sub-projectos e se ia organizando o tempo de modo a que ciclicamente se focasse a atenção nos diários (relativos a todos os sub-projectos) - e desenvolver aí um trabalho de confronto de posições.

No entanto, o processo não foi tão simples como o previsto. Se bem que inicialmente se tenham privilegiado dois sub-projectos, os restantes também se adiantaram e a dada altura pululavam iniciativas de recolha e análise e acumulavam-se dados por tratar. Foram realizadas, apenas num ano, um total de 20 observações, elaboraram-se múltiplos registos relativos a diários profissionais, recolheram-se depoimentos dos alunos, debateram-se textos teóricos, etc. Se bem que algumas das actividades fossem individuais (diários, por exemplo) e outras não envolvessem todos os elementos do grupo (ex: observações) havia, ainda assim, um grande trabalho conjunto quer da equipe, quer de subgrupos dentro da equipe. As 25 sessões realizadas no 2º ano revelaram-se insuficientes para planificar o trabalho, compilar e tratar os dados, avaliar e regular todo o processo. Muito se fez mas muito ficou por fazer. Daí que se tenha procurado, no 3º ano, desenvolver um trabalho mais sistemático de análise dos materiais, de reflexão e de interpretação que facilitasse a emergência de saberes e a renovação de projectos e de práticas. Embora isso se tenha verificado, muitos dados não foram totalmente explorados. Em alguns casos, a análise correspondeu mais a um esforço da formador, noutros a um esforço dos professores, mas em todos eles sempre se verificou que se poderia ter ido muito mais longe nas sínteses reflexivas e nas conclusões a retirar. O 4º ano foi um ano de elaboração de relatórios para dois dos professores e mesmo nestas situações se avançou menos que o desejado. A dispersão de tarefas parece ter sido uma condicionante central.

Outros problemas parcialmente desencadeados por esta diferenciação foram, também, detectados em todo o desenvolvimento do projecto, na medida em que ele se pautou por essa mesma diferenciação. Assim, muitos problemas referidos acerca da fluidez dos processos, dos dispositivos de investigação, das tensões vividas no grupo e das próprias mudanças são problemas que se relacionam, também, com essa diferenciação (ver aprofundamentos acerca das mudanças referidas nos primeiros e segundos "follow ups").

4. Como se cruzam os processos colectivos nos percursos individuais?

Quando a individualidade não significa individualismo⁴

⁴ Este item integra e recombina, juntando novos dados e reflexões, alguns excertos do relatório final do projecto IRA (1995), redigidos por mim e aprovados pelos professores, bem como elementos das próprias actas e dos "follow ups" iniciais.

4.1. Percursos individualizados - o pessoal e o profissional em construção

Tendo sido a diferenciação de sub-projectos um dos traços centrais deste caso interessa fazer uma síntese de cada um dos percursos desenvolvidos, que realce a sua individualidade e os modos como esta se foi construindo, antes de fazer um tratamento mais específico e aprofundado das questões/problemáticas particulares que emergiram deste caso (onde se acentuam os processos colaborativos e de desenvolvimento individual, bem como as associações que se estabelecem entre estes e todos os outros processos de mudança, no sentido desse mesmo desenvolvimento). Esta apresentação de cada sub-projecto é uma primeira síntese, que integra elementos de diversas fontes, embora com predomínio dos relatórios parcelares redigidos pelos próprios professores na fase final do processo. Pretende-se com ela, para além de fazer um descritivo, iniciar o aprofundamento dos processos que poderão ter favorecido o desenvolvimento dos professores, analisando os próprios relatórios como testemunhos desses processos e de algumas possíveis mudanças, que importa aprofundar posteriormente de modo mais sistemático, com dados recolhidos em entrevistas de "follow up". De notar ainda que, tendo as análises do relatório sido objecto de uma validação junto dos seus produtores, há uma maior garantia de credibilidade das análises e interpretações que aqui se apresentam.

4.1.1. Sub-projecto "Para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores éticos" (sub-projecto I)

O sub-projecto "Para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores éticos" definiu-se nas primeiras sessões do 2º ano de trabalho no IRA, centrando-se na *"educação para o desenvolvimento de competências e atitudes de pesquisa e intervenção e de valores éticos"* e tendo por objectivos, numa fase inicial, fazer uma *"avaliação que permita determinar o sentido do processo e reflectir sobre o que existe em comum em diferentes situações"* (acta da 6ª sessão). Esta formulação evoluiu no relatório final, no sentido de abranger todo o trabalho ao longo dos três anos do IRA, distinguindo objectivos de produção de conhecimento acerca dos efeitos da acção - *"compreender os efeitos das metodologias de intervenção sobre os alunos e a comunidade em geral"* - e objectivos de prossecução de fins e valores - *"contribuir para que os alunos desenvolvam atitudes e*

competências de autonomia, responsabilidade, solidariedade, alegria, criatividade, sentido crítico; fomentar as relações de amizade, criando espaços de lazer e levar os alunos a reflectir sobre o valor do trabalho"(relatório parcelar, 1995).

O sub-projecto centrou-se sobre uma turma com que esta professora havia começado a trabalhar desde o 5º ano de escolaridade, como docente de História, e que iria continuar a acompanhar no ano seguinte, numa turma que, no momento da definição do sub-projecto, estava no 8º ano de escolaridade.

Apesar do sub-projecto ser de iniciativa e responsabilidade de um professor, definiu-se a possível colaboração informal de uma outra professora que trabalhava com a mesma turma. A metodologia investigativa não foi definida "a priori", tendo-se optado por um modelo de estruturação interactiva, onde investigação e acção se geram recursivamente - *"demo-nos conta de que entre esses dois processos se verifica uma profunda interpenetração, na medida em que cada um deles gera, de seguida, o desenvolvimento dos outros"* (I, relatório parcelar, 1995).

No primeiro ano de trabalho, ainda não se havia definido um projecto mas a professora considerou este período no seu relatório, na medida em que nesta fase se desenvolveram muitas actividades, que registou em diário, a que mais tarde deu continuidade no seu projecto de investigação-acção. Em termos de processos de mudança, verifica-se uma relação de simultaneidade entre os processos investigativos e reflexivos (através da elaboração de diários) e a própria acção (que nos diários ia sendo descrita e reflectida), havendo alguns momentos de reflexão e colaboração - partilha e confronto -, quando os diários e as questões colocadas eram trabalhadas nas reuniões de grupo (interpretação confirmada pela professora em entrevista de "follow up").

No segundo ano de desenvolvimento do projecto, privilegiou-se a elaboração de diários que registassem e apoiassem a reflexão sobre a implementação das estratégias que se queriam estudar. Os registos escritos centraram-se sobretudo sobre a preparação e o desenvolvimento das estratégias de intervenção que a professora elegeu para a formação dos alunos, nomeadamente visitas de estudo e utilização do vídeo nas aulas. Esses registos foram ponto de partida para a reflexão e partilha nas reuniões. Nessas reuniões, fez-se também a preparação das recolhas de dados - através da observação, uso de questionários

aos alunos (sobre a escola, aulas de História e utilização de um vídeo) - e fez-se ainda o tratamento analítico e a reflexão acerca dos resultados desses mesmos questionários e diários. Foram feitas observações das suas aulas, uma delas com utilização do vídeo, tendo-se procurado usar esse vídeo para iniciar o apuramento de uma metodologia de análise de vídeos. A diversidade e acumulação de actividades e de dados dificultou, no entanto, um trabalho sistemático a este nível. Este sub-projecto foi, ainda, apoiado por processos de informação teórica, tendo havido a distribuição, leitura e discussão de textos sobre o trabalho de projecto e sobre a utilização do vídeo no ensino. Nesta fase, complexificaram-se as relações entre os processos envolvidos no trabalho e, para além dos processos identificados no ano anterior, verificou-se uma utilização dos processos de investigação que acumulavam um sentido de acção/avaliação, através da utilização de questionários a anteceder a acção -, diagnosticando interesses e expectativas dos alunos -, e a suceder à acção - no sentido de recolher dados de avaliação, por parte dos alunos, acerca das actividades desenvolvidas.

No terceiro ano, surgiram algumas variações em relação ao ano anterior, com preocupações novas - como a da relação entre as duas turmas de 9º ano (uma das quais estava a ser acompanhada pela professora, no âmbito do seu projecto) -, com novas actividades de intervenção - nomeadamente as que visavam o convívio entre as duas turmas e a abertura à comunidade -, sobre as quais se procurou fazer um trabalho de reflexão e pesquisa, privilegiando-se o trabalho de recolha de dados através de questionários e o tratamento analítico sistemático. Deu-se continuidade à pesquisa sobre as visitas de estudo através da aplicação e análise de questionários aos alunos, bem como através da análise dos diários. Destacam-se ainda actividades de análise dos questionários, observações e diários do ano anterior e actividade de formação-informação, através da leitura/debate de documentação.

O quarto ano serviu fundamentalmente para a elaboração do relatório, com as suas componentes colectivas e individuais. No relatório parcelar, a professora dá relevo ao tratamento e interpretação dos dados provenientes dos diários e dos questionários, os dois principais instrumentos de investigação utilizados por esta professora, que dão conta dos processos e dos produtos do seu trabalho, acentuando as componentes mais individualizadas

e autónomas do seu projecto, embora, quer os diários, quer os questionários, tivessem sido objecto de trabalho cooperado de análise. Deste relatório, destaca-se a formalização dos propósitos e das estratégias e acentua-se o carácter avaliativo da investigação, centrada fundamentalmente sobre os resultados - sobretudo no 3º ano do projecto. A síntese da análise dos diários, feita no relatório, pela professora, dá conta de saberes informativos sobre si própria - referindo, por exemplo, a continuidade das suas finalidades no projecto IRA com o seu próprio projecto profissional mais amplo, embora atribuindo-lhes graus de relevância distintos, em momentos diferentes do seu percurso profissional, devido à evolução dos próprios contextos - *"a crítica/intervenção e a estética/criatividade tinham de ser frequentemente estimulados e agora surgem com facilidade"* (relatório I, 1995). Estas finalidades operacionalizaram-se de modos diferentes, através de novas estratégias de intervenção, relativamente às quais, também terá desenvolvido novos saberes operativos associados. No relatório ignora, no entanto, o trabalho anterior de análise dos diários sobre o seu processo de decisão e de registo, centrando-se nos seus conteúdos e dilemas. Também os saberes informativos sobre a sua acção e sobre os efeitos desta foram valorizados, dando conta das mudanças dos próprios alunos, decorrentes, em parte, no seu ponto de vista, das estratégias implementadas, resultando daí uma avaliação positiva do seu trabalho. A análise dos questionários permitiu, sobretudo, a construção de saberes sobre os efeitos das estratégias, confrontando a professora com as perspectivas dos alunos.

4.1.2. Sub-projecto "EVT: Que problemas?" (sub-projecto E)

Dois dos professores do núcleo, tendo uma disciplina em comum - Educação Visual Tecnológica - resolveram, separadamente, centrar aí a sua atenção no âmbito do IRA. Deveu-se isso ao facto de se tratar de uma nova disciplina que levantava novos problemas aos professores. Uma das professoras (A) acumulava este sub-projecto com outro - "Estudo de um aluno-caso", - o que à partida implicava a previsão de um menor investimento neste, sobre EVT, relativamente ao outro colega (E). Também por isso, pelo facto de não terem nenhuma turma comum e ainda por quererem explorar questões diferentes, resolveram definir projectos distintos, embora em colaboração estreita. No caso da professora A, o ponto de partida havia sido o da necessidade de elaboração de materiais que conduzissem à

autonomia dos alunos. No caso de E, o projecto foi fundamentalmente delineado entre a 6ª e 8ª reuniões, da seguinte maneira: *"Dissecar o problema em subproblemas (...) e desenvolver uma pesquisa no sentido de regular a acção e de adquirir conhecimento prático sobre a acção, podendo este apoiar transferências para novas situações.* As dificuldades em progredir com o trabalho levaram os dois professores a considerar apenas um único projecto com algumas vertentes individuais. Em termos metodológicos, equacionaram-se e privilegiaram-se os registos diários, as observações e a análise documental. Houve alguma diferenciação metodológica entre os professores. Para A, definiu-se como caminho privilegiado a elaboração dos diários. Para E, a análise documental sobre a Reforma. No entanto, nenhum dos professores avançou de modo sistemático e rigoroso nesse sentido.

De facto, tratou-se de um sub-projecto onde, mais do que a investigação, se desenvolveu a reflexão, e isto sobretudo nas reuniões do grupo: *("Desenvolveram-se reflexões no seio do grupo a propósito da observação da aula de EVT da A. e Z. (colega de A, formando com esta um par pedagógico) (...) Os temas foram diversos (socialização dos materiais/ formação pessoal e social dos alunos/ gestão do espaço de comunicação quando há dois professores/influência possível dos observadores/ momentos de informação à totalidade dos alunos/a explicação pelos alunos aos colegas/utilização de materiais diversos)" (20ª reunião); "A nível dos conteúdos a professora A. colocou algumas objecções ao exposto por E. na medida em que o programa se apresenta como uma espiral em que os conteúdos são em número relativamente pequeno, havendo um crescendo de aprofundamento. A diferença, no seu ponto de vista, situa-se mais no número de projectos em que os miúdos já estiveram envolvidos." (16ª reunião).*

No terceiro ano, este sub-projecto foi muito pouco explorado. A professora A deixou de ter esta disciplina, pelo que se afastou do sub-projecto. O professor E teve condicionantes importantes que dificultaram o desenvolvimento do seu trabalho: iniciou um curso de formação (que lhe daria a equivalência de licenciatura) e foi variando sucessivamente de parceiro pedagógico ao longo do ano. Só numa fase final, no quarto ano, quando o professor E iniciou a elaboração de um relatório do tipo monografia descritivo/reflexivo, sobre o trabalho desenvolvido ao longo do segundo ano, é que o sub-projecto ganhou contornos de maior visibilidade. Nesse relatório, apresentou uma síntese

descritiva do trabalho realizado durante um ano numa turma de quinto ano, na disciplina de EVT, dando especial relevo a uma unidade de trabalho realizada numa perspectiva de diferenciação do ensino. Nesta unidade, quatro grupos de trabalho organizaram-se com vista ao desenvolvimento de diferentes projectos de produção (pintura de painéis, construção de brinquedos, restauro). Foram aí detectados alguns dilemas/problemas - destacando-se o equacionar de questões relativas à autonomia e à avaliação pelo par pedagógico (equipe de dois professores responsáveis pela gestão, em cada turma, do trabalho na disciplina de EVT) - pelo que o relatório constituiu um ensejo para o aprofundamento, apoiado por alguma pesquisa teórica, de reflexões contextualizadas e práticas (embora por vezes se integrem elementos de ordem ética), sobre a acção e sobre a própria reflexão. Terá, assim, sido favorecida a construção de saberes informativos e operativos, gerais e contextualizados, analíticos e holísticos, sobre os modos de decisão do professor, sobre a acção e seus efeitos, relacionando esses saberes com os contextos específicos e apontando transferibilidades para novas situações.

4.1.3. Sub-projecto "Diferenciação do ensino" (Sub-projecto D)

A professora D organizou um sub-projecto que designou de "diferenciação do ensino-aprendizagem" e que teve como ponto de partida o seu interesse em inovar as práticas no sentido de operacionalizar esses princípios estratégicos da diferenciação. Confluiu para o desenvolvimento deste interesse o projecto da Reforma Curricular em curso - *"no 1º ano ainda não trabalhava nos métodos da Reforma (...) começou porque fui assistir no fim do 2º ano da reforma a uma sessão sobre a experiência"*. Também contribuiu, neste contexto, o estímulo de uma colega envolvida na elaboração dos novos programas - *"pus em prática porque já fazia algumas coisas e tive a B. que esteve na elaboração da Reforma"* (D. 24-7 a 7-8-97). Terão, assim, interagido influências externas e a própria disposição interna da professora para introduzir processos mais centrados no trabalho dos alunos - *"as crianças, em vez de estarem passivamente a ouvir uma pessoa, estão a fazer uma aprendizagem pessoal"* (D. 24-7 a 7-8 1997).

No que diz respeito às finalidades orientadas para a acção e para o conhecimento, estas nunca foram totalmente destrinçadas, havendo uma tendência da parte da professora

para estabelecer apenas objectivos de desenvolvimento ao nível dos seus alunos, tendência essa sistematicamente contrariada pela formadora, no sentido de ser complementada com finalidades de construção de conhecimento sobre essa acção, tais como compreender os modos de organização da diferenciação do ensino, no sentido da autonomia dos alunos, e os modos de gestão dessa autonomia, pelos alunos.

Todo o trabalho se concentrou numa mesma turma, inicialmente no 5º ano de escolaridade e continuando pelo seu 6º ano. Nesta turma, a professora leccionava Língua Portuguesa.

Este sub-projecto teve particular desenvolvimento no segundo ano de trabalho com os professores (primeiro ano de elaboração do sub-projecto), onde se definiu a problemática, se montou uma estrutura de diferenciação que rompeu profundamente com a estrutura de ensino anterior desta professora, e se fez um acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, através de processos investigativos e reflexivos. No terceiro ano, não foi possível dar grande continuidade ao projecto, na medida em que a professora se envolveu noutros processos de formação contínua, tendo no fim destes manifestado um grande cansaço e alguma falta de disponibilidade. Procurou, no entanto, aprofundar a pesquisa e intervenção ao nível do jornal de turma, com vista ao desenvolvimento de interdisciplinaridade.

No que respeita aos dispositivos de investigação-acção, o trabalho do segundo ano assentou em dois pontos centrais, havendo uma coexistência de processos de acção que iam sendo acompanhados por processos de investigação e reflexão, alguns conduzidos de modo mais autónomo, pela professora, embora sempre partilhados em contexto colaborativo de formação:

- Organização de uma estrutura curricular de trabalho diferenciado, assente em planos mensais, plano individual de trabalho, organização de ficheiros, biblioteca de turma, responsabilização dos alunos por cargos diferenciados, jornal de parede, assembleia de turma, projectos, jornal de turma ...

- Desenvolvimento de um processo de reflexão/regulação constante apoiado na elaboração de diários e na observação das aulas. Sobre esta conjugação, a professora afirma que *"a observação e os diários são complementares, ambos importantes"* (segundo "follow

up”). No que diz respeito a este último aspecto, fizeram-se recolhas relativas a duas aulas de uma outra professora, externa ao projecto IRA e à escola, que se prontificou a ser observada, que desenvolvia um tipo de trabalho idêntico. Esta professora funcionou como modelo e ponto de partida para processos de reflexão crítica e contextualizada, individuais e colaborativos. Para além destas duas observações (onde houve triangulação da observação entre dois elementos do núcleo), procedeu-se a outras observações de aulas da própria professora. Todos os registos foram devolvidos à própria professora interessada. Uma das observações, mediatizada por vídeo, foi visionada pela própria logo após a aula, tendo-se procedido a uma estimulação da recordação e solicitado, à professora, uma reflexão crítica sobre o que estava a observar. Para cada observação, foi feita uma reflexão pelo observador e/ou observado, tendo havido um momento de reflexão conjunta, mais prolongado após duas das observações (observações naturalistas). Sobre elas, a professora afirmou *"essa reflexão é importante e possível"* (2º “follow up”). Com todos esses procedimentos, pretendeu-se ajudar a professora a ir mais longe no sentido da possível transformação das suas práticas. Ainda a respeito deste sub-projecto, foram fornecidas indicações bibliográficas e procedeu-se à discussão de textos teóricos.

No terceiro ano, restringiu-se o tema ao “jornal de turma” procurando-se ensaiar modalidades de organização, avaliar a iniciativa do jornal de turma, analisar o seu papel na diferenciação do ensino e no desenvolvimento dos alunos. Aprofundou-se, ainda, a questão do papel do jornal de turma ao serviço da interdisciplinaridade e do desenvolvimento da área-escola. Em nenhuma destas áreas parece ter havido mudança de práticas, prevalecendo a frustração e insatisfação em relação ao trabalho realizado.

No que respeita aos processos de investigação e apesar de se terem definido múltiplas estratégias (por exemplo, observar aulas em que se estivesse a elaborar o jornal e questionamento dos alunos durante a acção, entrevistas a alunos sobre o projecto do jornal, aplicação de questionários a pais, alunos e professores e observação de reuniões entre professores), o trabalho de pesquisa ficou reduzido à aplicação de questionários a professores e pais em relação aos quais se obteve um número reduzido de respostas. Estas lacunas, associadas à falta de disponibilidade da professora para reunir com o grupo, inviabilizou a análise e a finalização desta parte da pesquisa.

As falhas detectadas na sistematização das análises, no desenvolvimento de saberes práticos declarativos e no desenvolvimento de uma atitude de pesquisa poderiam, no entanto, ter sido parcialmente recuperadas a partir de um relatório individual, a ser organizado no 4º ano. Este não foi redigido, no entanto, por opção da professora que, tendo entretanto iniciado um processo de pré-reforma, mudado de escola e reduzido o seu horário lectivo, se indisponibilizou para continuar no projecto e fazer o esforço de produzir um relatório individual.

Tratou-se, no entanto, de um sub-projecto rico em termos de produtos alcançados, nomeadamente no que respeita às competências associadas às práticas postas em curso.

4.1.4. Sub-projecto “Um estudo de um aluno-caso” (sub-projecto C)

A professora A, preocupada com as atitudes do aluno C perante a escola e o ensino-aprendizagem e com o seu manifesto insucesso escolar generalizado resolveu centrar neste um dos seus projectos (5ª e 6ª reuniões). Com base nesta realidade, a professora definiu como objectivos centrais os seguintes: *“desenvolver uma metodologia de pesquisa e, simultaneamente, intervir no sentido de resolver o insucesso escolar manifestado”* (16ª reunião).

No que respeita às actividades desenvolvidas salientam-se as seguintes :

a) Caracterização do caso através de recolhas de dados de diversa natureza - história escolar do aluno, reflexão conjunta do grupo, observações dentro e fora da aula (uma, do tipo naturalista; uma outra, ocasional - para registo focado no aluno específico e suas interacções; duas, participadas - com interacção directa com o aluno para questionamento acerca das suas significações a respeito dos processos em curso; e ainda uma outra, gravada em vídeo – depois, visionada), contactos com outros professores e com o próprio aluno, registos pelo professor (em diário). Note-se, a este propósito, o carácter simultaneamente objectivo e subjectivo dos registos, sendo clara a presença de uma componente reflexiva ao serviço da dimensão investigativa e da acção. Esboçou-se também uma grelha de observação sistemática, tendo-se equacionado a sua utilização pelo aluno, no sentido de apoiar o desenvolvimento do seu autocontrolo e o cumprimento de regras. Esta caracterização permitiu o levantamento de hipóteses explicativas sobre a origem do

problema, tais como a procura de preservar uma imagem junto dos colegas; a adaptação às expectativas negativas dos professores; um ambiente familiar desregrado; a dificuldade pessoal em cumprir regras; a dificuldade por parte da escola em apresentar propostas aliciantes que o envolvessem.

b) Definição de estratégias de intervenção, envolvendo professores da escola e outros profissionais da educação - e da saúde. Entre as estratégias que envolviam directamente as professoras, tentou-se trabalhar as suas atitudes em relação à escola e ao ensino-aprendizagem, partindo das suas motivações intrínsecas, nomeadamente do interesse manifestado por automóveis e de alguns entusiasmos pontuais por certas actividades (como uma visita de estudo às “vilas” de Arroios). Tentou-se, ainda, um faseamento de pequenos objectivos, definidos dia-a-dia e a serem concretizados em cada aula. No final do ano, fez-se um contacto com uma professora de orientação escolar (tendo este realizado duas sessões na escola, nas quais se fizeram entrevistas e aplicação de testes). Conseguiu-se, para uma das sessões, o envolvimento do encarregado de educação (o que se tinha verificado apenas uma única vez). Pesquisaram-se, ainda, outras soluções, em vias alternativas de ensino, nomeadamente no ensino recorrente.

c) Pesquisa teórica através da leitura de textos sobre estudo de casos, relação pedagógica e testes sociométricos.

Tratou-se de um sub-projecto particularmente interessante pela reflexão metodológica desenvolvida. Por outro lado, as tentativas de intervenção foram sucessivamente malogradas e o objectivo de recuperar o aluno não foi atingido. Para isso contribuíram, provavelmente, factores como as dificuldades intrínsecas ao próprio caso e a insuficiente envolvência do grupo e de cada professor neste sub-projecto.

4.1.5. Sub-projecto "Avaliação em Educação Visual" (sub-projecto A)

Este sub-projecto apenas foi iniciado no terceiro ano, quando a professora A mudou de escola e teve de reiniciar todo o processo, não sendo pertinente o estudo de um caso de um aluno que deixou de ser seu, nem o aprofundamento de uma disciplina que deixou de leccionar.

Como tema central, definiu-se a avaliação do ensino-aprendizagem, nomeadamente os processos de participação dos alunos na avaliação da sua aprendizagem e dos processos de ensino (9ª reunião). Definiram-se objectivos orientados para a prossecução e operacionalização de valores (*"tornar a avaliação um acto de co-responsabilidade professores-alunos"*, A., relatório parcelar, 1995) e para a acção e sua transformação, embora mediado pela produção de conhecimento (*"conceber e testar diversos tipos de instrumentos que possam operacionalizar o acto educativo"*, A., relatório parcelar, 1995).

Este sub-projecto contou com a participação de uma colega exterior ao núcleo e docente na escola para onde se mudou a professora responsável pelo sub-projecto.

Em termos investigativos instrumentalizados, o sub-projecto assentou fundamentalmente na elaboração de diários profissionais e sua análise, na observação da turma (por pessoas do núcleo e por uma colega da professora exterior ao núcleo) e sua análise, desenvolvimento de instrumentos de pesquisa/avaliação e análise das respostas dos alunos a esses instrumentos. Esta investigação surgiu em interacção com outros processos de mudança, sendo nítido um esquema recorrente: partindo fundamentalmente de convicções valorativas e processuais e de finalidades de transformação da sua própria acção avaliativa, a professora introduziu novos instrumentos de avaliação. Esta acção foi, simultaneamente, um modo de recolha de dados para pesquisa e de reflexão. Por um lado, permitiu a detecção de problemas quanto à sua eficácia, a reflexão sobre alternativas de acção e a sua regulação progressiva. Por outro lado, esta acção avaliativa foi ensejo para o levantamento de questões que podiam ser pesquisadas através de novos processos de acção/investigação, sendo exemplo desse aprofundamento o processo que é descrito pela própria professora (*"Apesar de não ter sido possível voltar a fazer observação directa de aulas dei continuidade ao estudo da mobilidade do professor na sala de aula, por sentir que este pode influenciar o produto e mais indirectamente a avaliação. Através de um sistema de papelinhos as alunas foram convidadas a registar cada deslocação do professor ao seu lugar durante os 50 ou 110 minutos. Havia duas situações a registar: o professor deslocava-se ao lugar espontaneamente ou deslocava-se lá porque solicitado. Os resultados deste trabalho, feito em duas séries, foi debatido em conjunto com as alunas,*

tendo havido por parte da turma 8º/1º um interesse muito vivo neste debate.", A, relatório parcelar, 1995).

As questões da investigação, numa lógica que exige um tempo mais dilatado de tratamento das questões, introduziu diversos problemas, entre os quais a própria professora destaca: *"A análise das respostas permitiu levantar alguns problemas, mas o desfaseamento na reformulação dos materiais terá prejudicado esta investigação. Terá havido um problema de "timing" na elaboração/aplicação/análise e reformulação dos instrumentos, não tendo conseguido atingir o grau de eficácia que julgava possível. Reconheço, no entanto, ter sido uma experiência importante para as alunas."* (A, relatório parcelar, 1995).

Também considero como relevantes os momentos havidos de teorização/formação e de reflexão, nomeadamente com a presença de uma colega de Educação Visual, exterior ao núcleo e pertencente à escola para onde esta professora se mudou.

No que respeita aos produtos alcançados, a própria professora refere, no seu relatório, algumas mudanças nas suas práticas - os alunos passam a participar mais abertamente no processo de avaliação - e mudanças nos seus saberes operativos e informativos sobre os efeitos dessas mesmas práticas (*"Resumindo direi que houve uma LÓGICA DE OPERACIONALIZAÇÃO no sentido de: CLARIFICAÇÃO - relação estreita entre os conteúdos propostos e os itens de avaliação; ADEQUAÇÃO - uso de uma linguagem acessível aos vários grupos etários; DELIMITAÇÃO - usar uma ficha por unidade ou até, no caso desta ser muito longa, subdividi-la em fases, e aplicar uma ficha a cada uma delas; INTERIORIZAÇÃO - tentar que o instrumento passe a fazer parte imprescindível dos recursos que mobilizamos (professor/aluno) durante o acto de ensino-aprendizagem ou durante a relação professor-aluno (na sala de aula ou mesmo fora dela); INTERVENÇÃO/ATTITUDE CRÍTICA - a interiorização deste instrumento deveria levar a uma actuação crítica sobre os mesmos, a uma fase de intervenção"*) (A, relatório parcelar, 1995). Também surgem indícios de mudanças valorativas e emocionais - *"A avaliação foi assumindo ao longo do tempo uma dimensão/importância cada vez maior(...) era na minha actividade lectiva, aquele momento que me trazia maior angústia. Não contar com ela logo á partida, ou pelo menos não a explicitar convenientemente, tem sido talvez, até de uma*

forma um tanto inconsciente, uma estratégia para ir sempre adiando algo que me é doloroso."(A, relatório parcelar, 1995)

O esforço que fez de sistematização das lógicas que presidiram à evolução das fichas revela também o desenvolvimento de uma reflexividade prática e apreciativa e de atitudes investigativas associadas a uma permanente atenção, rigor e sistematicidade. Disso é também exemplo a afirmação com que conclui o relatório: "*porque se trata de um projecto tão ligado à prática do dia-a-dia, ela própria tão variável, não seria fácil chegar a grandes conclusões e muito menos a conclusões de carácter definitivo. Apenas concluo que: é preciso estar alerta e consciente das mudanças, ser flexível nas atitudes e reflexivo nos resultados.*"(A, relatório parcelar, 1995)

4.2. Redes formais e informais no apoio aos projectos de cada um. A individualidade como co-autoria

O processo ocorrido no núcleo poderá ser exemplo de como a individualidade se constrói em co-autoria, pelo desenvolvimento de processos de cooperação e partilha, num clima relacional positivo de confiança e com o apoio de elementos externos à própria escola.

Tendo sido as reuniões semanais com todo o grupo um dos principais dispositivos de formação-investigação, utilizei os seus registos para analisar como se formaram redes de colaboração à volta de cada sub-projecto e para aprofundar as questões que daí emergiram.

4.2.1. A colaboração como contexto de investigação e reflexão

Aprofundando um pouco mais a questão da instituição de processos colaborativos, destaca-se o seu valor investigativo na recolha e análise de dados concretos relativos às situações pedagógicas de cada um dos professores, acentuando-se aqui a importância de uma espiral de processos investigativos e reflexivos no trabalho com os diários, as hetero-observações e os questionários, em contexto de cooperação.

Mas não é só à volta da investigação que a reflexão colaborativa se produz. Também à volta da intervenção geraram-se discussões tidas por todos como gratificantes ("*constata-se que este problema de avaliação (...) atravessa de algum modo os projectos de todos os*

elementos, pelo que parece de interesse voltar a reflectir sobre ela, em conjunto sempre que possível", 1993/94, 16ª sessão).

O confronto sistemático entre todos os participantes do núcleo, feito de um modo, teve um elevado potencial formativo, propiciador de pequenas ou profundas mudanças dos professores.

Em balanços finais, surgiram frequentemente referências espontâneas à importância do grupo, do debate, da partilha, do apoio. Estas referências foram, aliás, bem mais frequentes do que aquelas que se focaram na dinâmica relacional enquanto processo afectivo, o que pode significar uma propensão para valorizar a dimensão produtiva do grupo.

De seguida, e em coerência com a questão central visada no tratamento deste caso - a diferenciação -, passo a um tratamento, também ele diferenciado, das interações ocorridas à volta de cada sub-projecto. Para tal, socorro-me da análise das actas/diários de investigação-formação das sessões conjuntas, elaborados rotativamente ao longo dos dois primeiros anos em que esses sub-projectos se conceberam e desenvolveram (terceiro e quarto ano de formação), pressupondo que eles constituem fontes de dados credíveis no fornecimento de indicadores para a pesquisa das questões em estudo. Os quadros (apresentados no apêndice nº 11^A) dão conta de combinatórias entre processos (categorizadas por tipos de relações semelhantes às utilizadas no primeiro caso das Actividades de Integração, embora aqui simplificadas, centradas em tipos de sequência e amplitude) dos processos⁵ e finalidades⁶ ocorridos em simultâneo (apresentados nos

⁵No sistema relativo a processos de mudança utilizei o sistema já apurado nas Actividades de Integração, com algumas simplificações e adaptações, que distingue entre cinco processos de mudança:

Pela via dos processos investigativos, finalizados e instrumentalizados. Integram, a um nível de subcategorias, processos de concepção (++I), recolha (-I-), análise de dados (+I), apresentação de resultados (I+), síntese interpretativa (I++).

Pela via da acção directa - Ao nível da sub-categorização surgem os seguintes elementos: acção imprevista (- - A), espontânea; acção exploratória (##A), pela abertura de possibilidades; testagem de efeitos (AXX) e testagem de hipóteses sobre a melhor acção (WWA).

- Pela via de reflexão - O objecto da reflexão pode ser a acção, antes desta ocorrer - **reflexão pré-activa** (...R) - no seu decorrer - **reflexão na acção** (K) -, a acção após a sua ocorrência - **reflexão sobre a acção** (R...) -, a própria reflexão e o sujeito que reflecte - **reflexão sobre a reflexão** (...|R), os contextos mediatos e imediatos da acção - **reflexão acerca da acção** (R|... No que respeita aos conteúdos mobilizados na reflexão eles podem ser um ou a conjugação dos seguintes: relativos à acção e suas consequências - **reflexão prática** (P) -, relativos a valores e processos pessoais - **reflexão ética** (E) -, relativos à situação e contextos - **reflexão compreensiva** (C) -, e relativos a saberes teóricos - **reflexão técnica** (T). A

quadros, na mesma linha) e em sequência (apresentados em linhas sucessivas). É feita, ainda, uma breve caracterização das interações, referidas nas actas (as unidades de contexto são precisamente as sequências de actividades de interacção/colaboração em torno de cada sub-projecto, descritas em cada acta e sintetizadas nestes quadros). Utilizo, ainda, categorias relativas ao tipo de interactividade⁷ e às concepções (de mudança, pedagógicas e de

categorização conjuga estes três eixos (ex: P+R= reflexão antecipatória e produtiva com conteúdos práticos). O modo pode ser **produtivo** - (+) (processo indutivo de abertura de possibilidades de compreensão do real e de alternativas de acção), **apreciativo** - (X) (processo avaliativo mobilizando critérios valorativos e relativos a finalidades, podendo esses próprios critérios ser reequacionados). Distinguem-se, aqui, dos processos não reflexivos ou **aplicativos** - (-) (processo dedutivo de aplicação de referenciais teóricos prévios, usados para a compreensão da situação e concepção de estratégias de acção) muitas das vezes havendo uma conjugação de modos de reflexão num mesmo processo deliberativo (correspondendo ao processo de pensamento complexo, não meramente intuitivo, conducente à síntese em termos de decisão, orientada para a acção).

- **Pela via da colaboração/interacção** - Podem-se distinguir aqui sub-processos, tais como o **conflito - cognitivo** (XXC), **emocional** (CXX); a **partilha e colaboração** («»C), a **vinculação** (C«»); a **liderança, prestígio** (!!C), - aqui entendida como acção dinamizadora de alguém que terá um poder legítimo superior ao dos restantes e que se apoia nesse poder para promover a mudança -, a **modelagem** (C!!); o **comprometimento** (C&&), o **reforço** (++C), o **clima positivo** (C++).

- **Pela via da teoria** - Todos os aspectos de aprendizagem teórica (operando com produções teóricas de terceiros, de natureza científica ou não) - quer adquiridos por via autónoma ou orientada em **processos formativos** (+/T), quer de compilação - **recolha bibliográfica** (++T) - ou de **síntese teórica** (T++), quer sobre os temas em estudo ou sobre as metodologias de pesquisa - são integrados nesta categoria.

⁶ No que respeita às finalidades definidas, distingue-se entre as finalidades de orientação da acção, com uma lógica aplicativa e de eficácia - resolver problemas (FOP); operacionalizar valores (FOV); prosseguir finalidades (FOP) -, finalidades de informação, relativas ao desenvolvimento de compreensão sobre as situações, sobre si próprio, sobre a acção ou desenvolvimento de conhecimentos mais abstractos - regular o conhecimento (FIR); produzir conhecimento (FIP) ou transferir o conhecimento (FIT) -, e finalidades de transformação da acção (FTP); do próprio e seus valores (FTV); dos contextos (FTC) e dos próprios fins educativos (FTF).

⁷ No sistema sobre interactividade utilizei um sistema semelhante ao que já havia sido utilizado anteriormente, nomeadamente no DUECE. Delimitaram-se ao todo cinco campos, que passo a enunciar e operacionalizar - **interacção de processos**, desdobra-se nas seguintes modalidades: dependência (IPD), autonomia relativa (IPA) desdobrada em interdependência e inter-independência, e independência (IPI); **interacção de finalidades/causalidades**: distinguindo-se situações onde na atribuição de causalidades/finalidades domina o polo interior (IFI), o polo exterior (IFE) ou a integração múltipla de causalidades/finalidades internas e externas (IFM); **interacção de sentidos**: desdobrado em situações de divergência (ISD) e convergência (ISC) de sentidos entre os processos desenvolvidos para operar a mudança; **interacção de velocidades**: podendo ocorrer situações de velocidades desfasadas (ISD) ou concomitantes (ISC) entre diversos processos em mudança; **duração da interacção**: subdividida em situações de interacção pontual (IDP) e situações de interacção continuada/persistente entre os elementos em interacção (IDC).

investigação)⁸, que permitiram um maior aprofundamento dos processos em estudo. De notar, no entanto, que uma interpretação a partir destes sistemas de análise não poderá ser feita de modo mecanicista, porque muitos destes processos e concepções não são do próprio professor, mas dos restantes intervenientes que com ele interagem (investigadora-formadora, outros colegas) ou, melhor dizendo, constituem uma resultante das suas interacções. Também não é possível afirmar que os processos assinalados correspondam a verdadeiros processos de mudança, pois poderão não ter tido verdadeira influência na mudança dos professores. São, assim, considerados como potenciais processos de mudança.

4.2.1.1. A cooperação em relação ao sub-projecto de investigação-acção "Para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores éticos" (sub-projecto I)"

Analisando os diários de investigação-formação do ano em que este sub-projecto teve o seu maior desenvolvimento - 1992/93 - surgem-nos quadros complexos de interacção

⁸ Fez-se uma simplificação do sistema de categorização das concepções de mudança, investigação e pedagógicas (apresentado em apêndice, 3ª versão) com vista à sua adaptação ao caso específico e à maior parcimónia das análises.

No que respeita às concepções de mudança são identificados os processos de mudança, acompanhando as categorias dos processos de mudança - teoria (MTP); colaboração (MPC), acção (MPA), investigação (MPI) e reflexão (MPR) -, a interactividade - autonomia/polo interno (MIA); interdependência (MIJ); e pólo externo (MIE) -, e modelos subjacentes - aquisitivo (MMA); e construtivo (MMC). A quase ausência de elementos relativos ao tempo fez com que esta categoria não fosse usada, embora fossem referenciados os elementos identificados relativos à irreversibilidade, lentidão, regressões/progressões, continuidade, permanência, intermitência e faseamento das mudanças.

As concepções de investigação são categorizadas discriminando a atitude subjacente relativa às finalidades com que a própria investigação é considerada - de validação de saberes/crenças já existentes (3IV); de falsificação (3IF), de construção/desconstrução de novos saberes (3IC) e utilitárias, valorizando a utilização de saberes na prática -, os modelos de investigação subjacentes - distinguindo-se entre perspectivas de pesquisa não empírica (3IN); perspectivas positivistas de procura de leis generalizáveis, assentes num conhecimento neutro e em métodos quantitativos (3IO); perspectiva de investigação qualitativa não engajada directamente na mudança da acção (3IQ) e perspectivas de investigação-acção implicada, "engajada" na mudança da acção (3IA). As concepções de investigação são consideradas, ainda, relativamente ao seu foco - nos processos (3Ip) e aos produtos (3It) e quanto aos cuidados a considerar para garantir a sua credibilidade - triangulação de perspectivas, de fontes, de investigadores e/ou metodológica (3IT), detalhe (ICD), focagem (ICF).

As concepções pedagógicas identificadas distinguem entre os modelos tecnocráticos, apriorísticos, centrados nos produtos em que o professor é decisor e os alunos são elementos activos da execução das decisões do professor (3PD), daqueles em que o professor centra em si, não apenas as decisões, mas também a própria acção de concretização das actividades, privilegiando métodos expositivos (3PE). As perspectivas mais reflexivas, de currículo aberto, centradas nos processos, distinguem-se ainda quanto ao grau de participação dos alunos nas tomadas de decisão - o modelo investigativo nos casos em que o professor preferencialmente analisa e prescreve em função dos processos e das interacções com os contextos da acção

entre os processos de cooperação e os restantes processos de mudança em estudo, permitindo-nos a compreensão da natureza da cooperação (ver apêndice nº 11^A).

Os processos colaborativos presentes no discurso das actas - um discurso sobre a interações ocorridas durante as reuniões - são indicadores de um predomínio dos processos de cooperação à volta do projecto de uma única professora - embora de início se tenha considerado a possibilidade de uma partilha maior entre as professoras A. e I. para o desenvolvimento deste sub-projecto. Dentro deste quadro de cooperação, foram assinalados, no entanto, processos complexos, alguns convergentes, outros divergentes, alguns de reforço, outros de confronto. A cooperação desenhou-se numa perspectiva de autonomia da professora no que respeita à sua acção em sala de aula - embora em interdependência com os próprios alunos e procurando a interdependência entre turmas -, tendo sido o próprio projecto definido em autonomia pela professora e em consonância com o seu projecto profissional anterior ao IRA. Uma autonomia que não significou uma independência em relação ao grupo, constituindo-se antes como uma interdependência, quer no que respeita à concepção do projecto - havendo uma clarificação que se desenhou pela via de reflexões conjuntas -, quer no que respeita ao desenvolvimento dos processos investigativos, nomeadamente em situações de recolha de dados - como é o caso de observação de aulas, por vídeo (houve bastante autonomia, no entanto, na recolha de dados, de opinião e de expectativas junto dos alunos, por via de questionários que ela própria elaborou sem consultar o grupo) -, mas sobretudo na análise e apresentação de resultados (por vezes com um carácter de reflexão sobre a reflexão). Esta interdependência estendeu-se também às reflexões sobre possíveis modos de intervenção na sala de aula, reflexões essas produtoras de alternativas de acção e tendo um cariz ético - e fundamentalmente prático.

O papel de liderança da investigadora-formadora parece ter-se manifestado, neste ano e em relação a este sub-projecto, sobretudo no sentido de dar apoio à sua clarificação e de ser suporte teórico e técnico à investigação e à acção, partindo das necessidades expressas e emergentes do próprio projecto e do desenvolvimento do trabalho.

Desenhou-se um processo investigativo complexo, orientado para o diagnóstico de interesses e expectativas, para a análise de processos de intervenção (por via dos diários) e

(3PI) e o modelo reflexivo cooperado, onde os próprios alunos intervêm activamente nas decisões colectivas

para a "testagem" de seus efeitos (por via de questionários), centrando-se, deste modo, quer na análise dos processos, quer na dos produtos. Deste modo, a investigação surgiu profundamente ligada à acção, convergindo nela processos de reflexão em relação a algumas estratégias de ensino já utilizadas, visando a preparação de outras acções de intervenção e de pesquisa. A acção surgiu com um carácter exploratório nas situações em que se pretendia inovar as práticas. Para a utilização de estratégias de que já havia uma experiência prévia, surgiu, com maior nitidez e exclusividade, uma preocupação com a avaliação dos seus efeitos, estando subjacente uma atitude confirmatória e utilitária, não se definindo como uma verdadeira testagem investigativa de questionamento crítico, sendo esta atitude da professora consonante com múltiplas reacções de defesa por ela manifestadas, associadas a pretensas agressões da sua auto-imagem.

No segundo ano do sub-projecto – **ano lectivo 1993-94** - assistiu-se a uma focalização no desenvolvimento dos alunos nas áreas das atitudes e valores, sendo as análises das actividades reencaminhadas sistematicamente para o aprofundamento desta dimensão.

No que respeita aos processos de colaboração, verificou-se uma oscilação entre uma acção autónoma da professora e uma reflexão e pesquisa cooperada, embora por vezes a cooperação se estendesse à planificação da própria acção. A cooperação e autonomia foram frequentemente estimuladas e orientadas pela formadora. Houve, pois, uma interdependência no grupo e em relação à investigadora-formadora, sobretudo no domínio investigativo, para apoio às recolhas e análises de dados, embora não se descurassem as dimensões da reflexão (sobre a acção e antecipatória desta, de carácter ético, técnico e prático). Estabeleceu-se, ainda, uma interdependência relativamente à acção, sobretudo pela partilha de experiências entre os colegas, veiculadora de algum isomorfismo.

O isomorfismo surgiu não apenas pela transferência de saberes sobre as práticas, de um professor para outro professor, mas também a propósito dos próprios processos e concepções investigativas e formativas que eram transferidos para a acção pedagógica directa (por exemplo, alunos que analisam os seus próprios depoimentos de avaliação), havendo similaridades com o que a professora fazia no contexto da sua investigação-acção.

ou em decisões mais autónomas relativas a um trabalho mais individualizado (3PC).

Este aspecto corresponde a um outro tipo de ligação entre investigação e acção, onde a própria professora e os alunos utilizavam processos investigativos no decurso da acção.

A investigação e a acção conceberam-se frequentemente em contexto de reflexão cooperada dando, por sua vez, lugar a outros processos de reflexão individual que permitissem a sua interpretação, regulação e transformação. Assim, cruzaram-se processos mais fluidos de investigação-acção dentro de contextos mais estruturados, surgindo interacções imprevistas e sucessão não ordenada dentro de ciclos de investigação-acção mais amplos, ordenados em função de tipos de estratégias, alguns coexistindo e outros sucedendo-se no tempo. Os ciclos de investigação-acção são, ainda, organizados de forma complexa na medida em que, para além da investigação que alimenta directamente a acção e da investigação que avalia os seus efeitos, surge um outro nível de investigação, desfasado temporalmente da acção, que permite analisar e conceptualizar os dados desta e dos seus contextos, com vista à compreensão, apresentação e transferência do conhecimento para outras situações, pelo próprio e por terceiros. Este é um processo onde as tensões entre investigação-acção são múltiplas, como se viu, ora convergindo ora divergindo no espaço e no tempo, segundo processos complexos, favorecidos pelo (e favorecedores do) desenvolvimento de uma outra tensão, entre fluidez e estruturação, dentro de um contexto cooperado. A esta tensão associa-se ainda uma tensão entre uma maior interdependência e uma maior autonomia. Os processos mais fluidos aproximam, normalmente, as lógicas da investigação e da acção. Os processos mais estruturados, ora servem para aproximar essas lógicas (na dimensão avaliativa do ensino-aprendizagem), ora introduzem mecanismos de distanciação (nomeadamente na elaboração do relatório, posterior ao desenvolvimento da acção pedagógica). Assim, a dissociação de velocidades entre investigação e acção apoia uma maior estruturação, enquanto a convergência entre investigação e acção ora constitui factor de estruturação – no caso dos processos avaliativos –, ora se apresenta no sentido de alimentar a própria fluidez – nas situações de relação recursiva mais imediata entre a investigação e a acção. A flexibilidade parece, assim, associar-se a situações de relação complexa entre investigação e acção. A tensão entre uma maior autonomia e uma maior interdependência parece, também ela, depender de e ter influência sobre a flexibilidade e a estruturação, sendo que a autonomia da professora em relação ao grupo, nos seus contextos

de intervenção, é factor quer de flexibilidade, quer de estruturação, sendo os processos cooperados, por outro lado, factor de estruturação mas também de dispersão e fluidez, na medida em que a atenção de cada professor se tinha de multiplicar por diversos projectos em simultâneo.

Surge claramente, ainda, uma interdependência professora - formadora, sobretudo no domínio investigativo e uma interdependência em relação aos alunos, nomeadamente nessa dimensão de confluência entre propósitos investigativos e de avaliação/regulação da acção.

4.2.1.2. A cooperação em relação ao sub-projecto "EVT - que problemas?" (sub-projecto E)

Apesar do pouco aprofundamento que este sub-projecto teve ao longo dos dois anos em que era suposto ter sido desenvolvido, estão disponíveis alguns elementos caracterizadores das interacções, tal como foram relatadas nas actas das sessões/diários de investigação-formação. Os quadros seguintes dão conta dessas interacções e incluem análises da interactividade e das concepções pedagógicas, de investigação e de mudança.

Assistiu-se, durante o ano de 92/93, a uma constante indefinição do sub-projecto - sessões 8,14,16,21 - com oscilações entre, por um lado uma focalização em problemas e situações concretas e, por outro lado, uma investigação mais distanciada, centrada na análise documental, com oscilações também entre dois sub-projectos interdependentes distintos e um único sub-projecto (envolvendo dois professores da mesma disciplina - A e E). O professor manteve-se, no entanto, muito autónomo, não tendo havido um comprometimento efectivo com o desenvolvimento de uma maior interdependência no grupo, para o desenvolvimento do seu projecto. Assim, a decisão de confrontar observações e registos individuais foi gorada pela não produção escrita individual do professor, e pela escassez de hetero-observações às suas aulas (algumas envolvendo apenas os professores que, no grupo, leccionavam a mesma disciplina - A e E - em autonomia relativamente aos restantes elementos do grupo. A análise documental para apoio ao aprofundamento de problemas também não teve concretização. Deste modo, os contornos de investigação e os próprios paradigmas investigativos não se clarificaram.

As interacções explicitadas nos quadros-síntese das análises das actas (ver apêndice 11^A), correspondem à partilha de experiências, referência a problemas e reflexões sobre os contextos - o programa -, sobre a reflexão e sobre a acção. A reflexão foi feita em contexto conflitual, onde se confrontavam lógicas diferentes de atribuição causal - a do professor, predominantemente centrada no pólo exterior e a da investigadora-formadora e colegas, centradas mais claramente no pólo individual e interactivo (A.P.). Este conflito sócio-cognitivo estendeu-se a interpretações diferentes dos enquadramentos programáticos (entre os professores E. e A.). O próprio identificou e aprofundou divergências com os contextos de intervenção, nomeadamente com os programas e o outro elemento do par pedagógico. Foram, assim, trabalhados, embora não resolvidos, alguns dilemas, relativamente aos quais se equacionavam diferentes perspectivas e práticas, desenvolvendo-se reflexões de ordem predominantemente prática e técnica. Essa conflitualidade surgiu num quadro de reflexão e investigação cooperada, abrindo a possibilidade de transferência de procedimentos entre sub-projectos - E e D, relativamente aos processos de diferenciação do ensino-aprendizagem; A e E, relativamente a formas de equacionar problemas de EVT.

Durante o ano de 93/94, verificou-se, uma vez mais, um constante adiamento e reequacionamento do projecto, sem um comprometimento claro do professor, perdendo-se o sentido da pesquisa documental comparativa entre Reformas e Programas e sendo o projecto reduzido, finalmente, a uma síntese retrospectiva da acção, com elementos de ordem descritiva e interpretativa, integrando uma reflexão acerca dos problemas equacionados a respeito dessas mesma acção. O grupo de formação limitou-se a cooperar com o professor, no sentido de apoiar a elaboração de um projecto e a reflexão sobre a disciplina. O meu papel de liderança, enquanto investigadora-formadora, parece ter ocorrido sempre no sentido de não impedir a autonomia solicitada pelo professor (nomeadamente quando se ausentou temporariamente para frequentar um diploma de especialização que lhe conferiu o grau de licenciatura). Numa fase final, pressionei o professor para apresentar um produto que colmatasse a falta de produção investigativa ao longo do processo e que formalizasse algumas análises documentais e reflexões sobre problemas relativos à disciplina de EVT, permitindo ultrapassar o desfasamento de velocidades entre o esboço do projecto e a investigação efectuada.

No último ano – 1994-1995 –, de produção do relatório, estabeleceu-se uma forte relação de interdependência e de dependência do professor em relação à investigadora-formadora. Deste modo, verifica-se que foi pela interdependência (no primeiro ano, através das discussões em sessões de trabalho em grupo, no último ano, em sessões de trabalho mais restritas de interacção comigo), e não quando este professor era mais autónomo, que o processo avançou um pouco mais. A autonomia, no entanto, terá permitido a permanência deste professor no grupo e a própria coesão do grupo. A possibilidade de manter uma situação destas ao longo destes anos parece dever-se à grande flexibilidade do processo e à dispersão que o desenvolvimento dos projectos diferenciados permitiu. A tensão entre autonomia e interdependência terá, por fim, permitido a estruturação de um produto, provando que a gestão dessa tensão, por muito difícil que em certos momentos possa ser, é uma tensão importante para que cada indivíduo, dentro do grupo, e o próprio grupo se desenvolvam.

4.2.1.3. A cooperação em relação ao sub-projecto "Diferenciação do Ensino" (sub-projecto D)

Também no sub-projecto D, as interacções registadas nas actas/diários de investigação-formação das sessões de grupo sugerem quadros complexos de interacção entre os processos de cooperação e os restantes processos de mudança em estudo, permitindo-nos a compreensão da natureza da cooperação.

Nos registos das sessões onde surgem referências a processos de interacção para o desenvolvimento do sub-projecto da professora D, que neste ano de 1992/93 se iniciou, dominam os processos de cooperação e partilha, consubstanciadas na elaboração de protocolos de observação e sua análise, na análise de diários e nas reflexões que tinham como ponto de partida essa mesma investigação. Estas reflexões caracterizam-se pelo seu carácter produtivo e apreciativo, prático, antecipatório da acção e consequente à própria acção e reflexão. Surgem, ainda, processos de modelagem em relação a uma professora, exterior ao grupo, com experiência no trabalho diferenciado. O grupo de formação surge, nesse âmbito, como um suporte de apoio à investigação e reflexão, permitindo o aprofundamento de um trabalho crítico sobre o modelo pedagógico veiculado por essa “terceira” professora. Estas interdependências terão favorecido, deste modo, o

desenvolvimento de uma transformação externa da própria acção, servindo de suporte ao desafio emancipatório que a professora definiu para a sua intervenção pedagógica.

Também os processos de liderança da investigadora-formadora foram relevantes, por vezes pelo confronto, outras pela cooperação, sendo esta liderança associada à clarificação do projecto, a processos de reflexão técnica, antecipatória e posterior à própria acção, bem como a processos investigativos de recolha e análise - de diários e de observações. A formadora desempenhou uma função importante na concepção da investigação, privilegiando os dados relativos a significações, complementadas com dados de observação, num contexto de permanente cooperação. Havia, também, autonomia da professora no desenvolvimento da investigação, nomeadamente no que respeita à elaboração de diários. Esta autonomia estendeu-se à própria acção em contextos de intervenção, uma acção exploratória, autónoma, embora influenciada por processos de reflexão e investigação cooperada. Surge assim uma recursividade entre autonomia na investigação e na intervenção e entre interdependência na investigação e na intervenção pedagógica, mas também uma tensão entre autonomia e interdependência na investigação e na intervenção. Esta tensão poderia ter favorecido o desenvolvimento de uma atitude investigativa mais autónoma, mas tal não terá, no entanto, acontecido.

Verifica-se, através das análises relativas às actas do ano **1993-94**, a reformulação do projecto, partindo-se da identificação de problemas e de experiências consideradas interessantes, para verificar objectivos de transformação em direcção à interdisciplinaridade. Esta reformulação estendeu-se até à sessão 22, reveladora de algum desinvestimento.

Mantém-se a concepção de mudança pela investigação “engajada” na acção, num contexto de colaboração reflexiva, perspectivando-se a investigação no sentido de uma maior autonomia da professora em relação ao grupo, para a recolha de dados - no primeiro ano houve um trabalho mais intenso de hetero-observações e de registos diários, enquanto no segundo ano surgiram novas metodologias de investigação, como a utilização de questionários a pais e alunos, com o sentido de diagnosticar, preparar e avaliar a acção. Surge com maior relevo a triangulação de fontes, numa interdependência com os contextos de intervenção - a própria professora, alunos e pais -, mas uma menor interdependência de investigadores, reportando-se a investigação a um tempo retrospectivo e concomitante. No

entanto, esta triangulação foi mais virtual do que real, na medida em que foram escassos os dados recolhidos por este meio. Os processos de análise dos diários escritos no ano anterior foram desenvolvidos, embora isso se deva quase exclusivamente ao papel de liderança investigativa da investigadora-formadora, numa dependência inicial e interdependência pontual para regulação das análises e interpretação dos dados, que visava uma progressiva autonomia (que, no entanto, não se verificou). Houve, aqui, pouca interdependência da professora em relação ao grupo e à investigadora-formadora, associada a perdas da dimensão investigativa e sem ganhos de autonomia da professora em relação a esta dimensão. Associa-se, esta menor interdependência com um retrocesso da investigação, enquanto processo sistemático e estruturado, mesmo naquelas componentes mais autónomas dessa investigação (nomeadamente de elaboração dos próprios diários).

De facto, foram os processos de acção aqueles que tiveram um maior relevo durante este ano, tratando-se de uma acção exploratória que ganharia, nessa ligação com a investigação, um sentido de intervenção cooperada. Tratou-se de uma acção apoiada no grupo, por processos de reflexão - uma reflexão prática e ética, antecipatória da acção, por troca de materiais e pela elaboração conjunta de instrumentos de avaliação. Apesar das intenções investigativas de uma maior sistematicidade nas recolhas e nas reflexões, tal não aconteceu, não se verificando um trabalho continuado de indagação reflexiva e cooperada. No entanto, segundo a professora, permaneceram mudanças desencadeadas no ano anterior. A autonomia introduzida nos processos de diferenciação do ensino-aprendizagem, associada a uma maior interdependência com os próprios alunos e comunidade e a uma maior flexibilidade dos processos de ensino poderão ter tido influência sobre essa maior autonomia em relação ao grupo de formação e menor estruturação dos processos investigativos e colaborativos. Esta relação hipotética aponta para uma associação inversa entre a flexibilidade da intervenção e a estruturação da investigação-formação, enquanto a autonomia da intervenção se associaria isomorficamente e recursivamente à autonomia na formação.

4.2.1.4. A cooperação em relação ao sub-projecto "um estudo de um aluno-caso" (sub-projecto C)

Analisando as actas do único ano em que este sub-projecto teve lugar (1992/93), surgem quadros complexos de interacção entre os processos de cooperação e os restantes processos em estudo, permitindo-nos a compreensão da natureza da cooperação

Da análise das actas destaca-se o perfil de autonomia da professora quanto ao seu projecto, desenvolvendo, desde o início, processos de investigação, mesmo antes de os referir no grupo, tais como a elaboração de uma grelha de observação e o registo sob a forma de diários. A sua interdependência com o grupo surge pela necessidade de resolver problemas, alguns de ordem investigativa. Assiste-se, ainda, a uma alternância entre situações de interdependência - pelo facto da colaboração corresponder a uma cooperação relativa a um projecto de um dos professores - e situações de dependência ao nível investigativo, quando se torna necessário coordenar as hetero-observações. Nessa interdependência, destaca-se, também, uma outra alternância entre situações de cooperação no apoio à investigação e à intervenção, com alguns momentos dedicados à partilha de pesquisa teórica. A investigadora-formadora desempenhou funções de liderança, nomeadamente em situações de pesquisa - recolha e tratamento de informação - e de formação teórica, embora tenha tido também um papel dinamizador da reflexão sobre a própria realidade investigada e da reflexão antecipatória de novas vias de acção. A interdependência complexificou-se, ainda, pela necessidade de recorrer ao apoio de terceiros. Em síntese, a interdependência, no seu todo, caracterizou-se por uma tendência para a convergência de sentidos, a multiplicidade de finalidades e a consonância de velocidades.

Verifica-se uma relação forte entre investigação e acção, tendo sido a investigação também um elemento da acção educativa - como é o caso do diagnóstico de problemas -, por via da utilização de uma grelha construída com o próprio aluno, *"onde se apontasse uma série de comportamentos e se reflectisse sobre as falhas que é preciso ultrapassar e depois ver que tipo de compromisso o aluno poderá tomar"* (sessão 8). Desenvolveu-se uma concepção pedagógica de intervenção cooperada, pela qual se preconizava que os alunos se envolvessem directamente num processo de auto-diagnóstico e auto-controle. Esta concepção apresentava um nítido sentido isomórfico em relação à própria formação, na qual os professores faziam o diagnóstico dos seus problemas.

A acção foi ainda objecto de investigação pela elaboração de registos diários. A investigação foi parcialmente concebida como um estudo de caso, onde se complementavam processos de registo pelo aluno, pela professora e pelos colegas, registos feitos com metodologias diferentes, contribuindo para o confronto de fontes e de investigadores. Mas o estudo de caso seria apenas a etapa prévia de um processo, ao qual se sucederia uma intervenção mais sistemática. No entanto, esta linearidade não se manteve, na medida em que os processos se constituíram fundamentalmente como uma investigação “engajada” na resolução de problemas, onde alguns processos de pesquisa eram simultaneamente processos de acção e de reflexão, orientados para a mudança e resolução dos problemas detectados. Tratou-se, pois, de um dispositivo de investigação-acção que não bloqueou a acção, mas que a concebeu como um caminho de testagem de alternativas e de efeitos, ocorrendo investigação e acção simultaneamente, com sentidos convergentes e velocidades consonantes, num processo de indagação prática e reflexiva. Neste percurso de flexibilização e complexificação foi fundamental a interdependência entre todos os parceiros do grupo de formação e em relação ao próprio aluno.

4.2.1.5. A cooperação em relação ao sub-projecto "Avaliação em Educação Visual" (sub-projecto A)

Analisa-se, aqui, as actas-diários de investigação-formação relativas ao **ano lectivo de 93/94** - ano em que este sub-projecto teve o seu maior desenvolvimento e único ano em relação ao qual há registos disponíveis, na medida em que no ano seguinte os restantes elementos do grupo se concentraram sobre o relatório, deixando de elaborar actas das reuniões.

Tendo havido uma mudança de instituição e de disciplina, manteve-se, no entanto, uma continuidade colaborativa que foi conseguida pela manutenção da professora no projecto IRA. Tratou-se de uma colaboração caracterizada por um clima positivo, favorecedor da cooperação dos colegas e do comprometimento da própria professora, havendo uma relação de recursividade entre ambos os processos. Esta cooperação estava ainda aberta à participação de novos professores que, no novo contexto, surgissem como potenciais parceiros facilitadores de uma reflexão e de uma investigação mais cooperada.

Esta cooperação foi-se desenvolvendo na alternância entre sub-projectos de diferentes professores, sub-projectos construídos em interdependência, apesar de prevalecer o sentido inicial do próprio, em ligação com um projecto profissional individual mais amplo. Embora houvesse entre os sub-projectos dos diferentes professores um desfasamento de velocidades, verificou-se sempre uma convergência metodológica.

No que respeita aos processos associados nessa cooperação, destacam-se uma interdependência investigativa - nomeadamente na recolha de dados pela hetero-observação e na análise dos diários -, mas também uma interdependência da acção e dos processos de reflexão - uma reflexão ética, técnica e prática, centrada sobre a acção e os contextos, com um sentido crítico e criativo, apreciativo e produtivo, mas também uma reflexão sobre a própria reflexão e uma reflexão preparadora da acção, pela abertura de diversas alternativas, e facilitadora de uma reflexão sobre os próprios processos de pensamento.

Destaco aqui a liderança da investigadora-formadora, que não se demitiu de referir abertamente as suas posições, dialogando com os professores numa base tanto quanto possível paritária ("*P. acha que os próprios alunos têm que tomar consciência do que tem de mudar*" (sessão 16). Trata-se de uma liderança cuja dimensão reflexiva e valorativa talvez se tenha acentuado mais neste sub-projecto, comparativamente com outros: uma reflexão que se estendeu à própria clarificação de crenças implícitas sobre avaliação, quer da professora, quer da investigadora-formadora e ao confronto entre estas. Esta interdependência manifestou-se, ainda, ao nível investigativo, embora sem a relevância que terá tido em relação a outros sub-projectos, dada a maior autonomia desta professora em relação a esta dimensão. A investigação associou-se claramente a esse sentido valorativo e reflexivo, mesmo em momentos de trabalho sobre as observações.

Pelo facto de haver uma história prévia de formação e de investigação, tendo este projecto sido antecedido por outros projectos da mesma professora, assistiu-se a um lento trabalho inicial de interdependência em espiral com estes mesmos projectos, coincidindo, num mesmo tempo, situações de análise e finalização de um percurso e situações de concepção de um outro, tendo sido explicitada a intenção de fazer a transferência entre processos investigativos. O novo projecto foi-se clarificando por via de uma estruturação interactiva, à medida que a acção foi decorrendo (com algum grau de autonomia) e se foi

descrevendo e enquanto o grupo ia interagindo. A acção foi sendo acompanhada pela investigação instrumentalizada, centrando-se esta, numa primeira fase, na elaboração de novos diários e na sua análise (dos novos diários e dos redigidos no ano anterior). Este trabalho privilegiou, pois, uma abordagem qualitativa, onde se dava especial relevo às significações dos próprios intervenientes. Num segundo tempo, começou a haver a conjugação de metodologias diversas, com o alargamento a técnicas de observação, por terceiros. As significações eram analisadas pelos colegas e comprovadas pela própria professora, mas também analisadas por ela e trianguladas pela observação de outros colegas investigadores (a investigadora-formadora e os restantes elementos do grupo), num processo que evoluiu no sentido de uma interdependência investigativa. Surgem, ainda, evidências de situações de liderança da investigadora-formadora e de outras situações de autonomia investigativa, por iniciativa da professora, introduzindo, esta, processos não anteriormente experimentados.

Tratou-se de um percurso de investigação-acção, centrado nos processos, mas atento ainda à reflexão sobre os produtos, e partindo frequentemente da detecção de problemas e da possibilidade de introduzir inovações ao nível da acção, nomeadamente na elaboração de instrumentos de avaliação, que assim se foram progressivamente afinando, por via de uma acção exploratória. A evolução de práticas de avaliação foi feita frequentemente com um sentido isomórfico em relação à formação (diários de turma /diários de formação) e à prática pedagógica de outros parceiros do grupo. Este sentido construiu-se pela interacção cooperada, na qual se destacam a acção da própria investigadora-formadora e os processos de reflexão cooperados, que partiram e deram lugar aos processos investigativos.

Esta mudança parece ser acompanhada por uma mudança de concepções sobre avaliação, pelo que uma concepção do professor enquanto investigador, foi progressivamente transformada no sentido de uma concepção de ensino cooperado. Esta evolução consubstanciou-se em práticas de avaliação que começaram por ser da responsabilidade da professora, e que passaram a ser de co-avaliação, onde os alunos eram cada vez mais activos, não só na avaliação de si próprios, das suas dificuldades, aprendizagens e produtos, mas também na avaliação dos próprios processos de ensino.

Assim, os alunos passaram a ser, também eles, investigadores da própria interacção que a professora estabelecia com eles (por via de registos, pelos alunos, das deslocações da professora aos seus lugares). Deste modo, a co-avaliação ganhou contornos de uma co-investigação, o que é, também, um mecanismo de isomorfismo que importa realçar, aspecto que se torna ainda mais relevante se considerarmos que na sua origem esteve um processo criativo e autónomo desta professora, reveladora de adesão e mesmo de um maior comprometimento com os processos investigativos. Esta consistência do projecto, evoluindo isomorficamente no sentido da cooperação e da investigação/avaliação cooperada, dentro de um quadro de interdependência de processos investigativos e de processos de acção exploratória (onde acção e investigação ora se complementavam ora se integravam), apoiados por processos de reflexão cooperados, terá favorecido a estruturação de um processo no seio do qual se geraram múltiplos mecanismos de flexibilização e autonomia. A gestão recursiva entre estruturação e flexibilidade, e entre interdependência e autonomia, terá sido favorável ao desenvolvimento desse isomorfismo, constituindo uma marca dos processos de ensino-aprendizagem. A consistência de referenciais e a congruência entre estes e as acções parece estar, ela própria, associada a uma estruturação e sistematicidade dos processos de investigação e de formação.

4.2.2. O papel central do investigador-formador no cruzamento do colectivo e do individual

Neste ponto, pretendo sintetizar elementos sobre o meu papel enquanto formadora-investigadora, até aqui tratados de modo disperso e diferenciado, consoante os diversos sub-projectos. A análise das actas/diários de investigação-formação permitiu destacar as funções de apoio teórico e metodológico, que terão facilitado algum controle sobre o sentido dos percursos, de modo a garantir que algumas características básicas do projecto se verificassem.

Quanto ao grau de colaboração, a minha intervenção foi bastante activa, na preparação e acompanhamento das recolhas de dados - "*A P. deu exemplos de tipos de registos de observações distintas*" (1993/94, 14ª sessão) - e na preparação e desenvolvimento das análises dos professores - "*A P. apontou para a necessidade de*

trabalhar os dados obtidos, fazendo opções (...) Solicitou à D. a definição dos aspectos que lhe interessa analisar" (1993/94, 12ªsessão); *"sugerida futura grelha de análise sobre vídeos"* (1992/93, 21ªsessão). Também surgem indicadores de intervenções minhas no sentido do desenvolvimento da reflexão (reflexão prática, ética e técnica) e da teorização sobre os dados recolhidos e analisados, bem como na elaboração e acompanhamento dos professores na elaboração dos relatórios finais. Estas intervenções podem ter contribuído para um aumento de rigor e sistematicidade dos processos, bem como para um alargamento das fontes e diversificação de metodologias, embora por vezes tenha intervido em substituição dos professores, quando estes não tinham disponibilidade ou quando tinham dificuldades acrescidas (I, 1993/94, 12ªsessão).

O mesmo terá acontecido relativamente à acção educativa dos professores, onde se distinguiu o meu papel de abertura de alternativas de acção a explorar e a testar - *"A P. tentou voltar a situar o debate na questão da auto e hetero-avaliação e na necessidade de se diversificarem os objectivos, as metodologias e os critérios, reafirmando a importância do aluno dever conhecer, à partida, como vai ser avaliado"* (1993/94, 16ªsessão) -, de participação numa reflexão prática, ética e técnica - *"os alunos, para além de se responsabilizarem, tomam ainda mais consciência daquilo em que estão a ser avaliados"* (1993/94, 12ªsessão) -, sobre a acção e sobre a reflexão - *"clarificaram-se algumas das crenças sobre avaliação, implícitas e explícitas nos diários"* (1993/94, 12ªsessão) - apreciativa e produtiva e, por vezes, de promoção de debate teórico - *"reflectiu-se sobre esta problemática (do projecto A) critérios, negociação e clarificação de critérios"* (1993/94, 9ªsessão). Embora predominasse uma interactividade de suporte, de sentidos convergentes, necessária à construção da confiança e credibilidade (Day, 1999), também introduzi elementos de desafio, estimulando o conflito sócio-cognitivo. Questiono, no entanto, se não teria sido desejável introduzir mais elementos divergentes por forma a confrontar, ainda mais, crenças e rotinas dos professores. É preciso, no entanto, não esquecer as características do próprio grupo. A coordenadora do outro núcleo na mesma escola refere a este propósito, em "follow up": *"estamos a lidar com uma população em estado avançado de carreira, pouco habituada a ser posta em causa"*. Este facto é associado a alguns comportamentos de autodefesa que se foram manifestando e que ela

própria identificou - *“o confronto é sempre um risco, levou a uma defesa dos professores. É preciso ter cuidado com as confrontações que se fazem em determinado momento”*. Mas nem todos os professores terão tido as mesmas dificuldades, havendo quem, em entrevistas de “follow up”, tenha reclamado contra o facto de não terem surgido mais desafios. Deste modo, deveria ter havido um tratamento diferenciado no seio do grupo. A dispersão de actividades poderá ter estado associada a esta menor sistematicidade de processos de desafio.

Procurei, ainda, que houvesse um debate e uma decisão conjuntas, mesmo que muitas iniciativas partissem de mim, *“esta intervenção (de I) suscitou uma reflexão no grupo em relação a estratégias de formação pessoal e social”* (1993/94, 22ª sessão). Note-se, no entanto, que muitas sugestões importantes surgiram no seio do grupo, pelo que as funções de liderança iam sendo distribuídas por todos os intervenientes, em momentos diferentes do processo (Hill, 1977) – por exemplo: *“A colega O (colega na escola de A, não inserida no projecto IRA) manifestou a opinião de que para ela as grelhas de avaliação não precisam ser muito elaboradas”* (1993/94, 16ª sessão). Assim, procurei desempenhar uma liderança democrática, embora implicada nas fases de recolha, análise, reflexão, preparação da acção e teorização, assumindo a diferenciação e a complementaridade de papéis, embora procurando a sua disseminação e distribuição por todos (Estrela, 1999); no respeito pelas suas diferentes competências. Embora esta fosse a tónica dominante, houve ainda uma oscilação entre alguns momentos de grande centralização das iniciativas de organização e outros momentos de maior participação. Assim, no fim do 2º ano, pareceu necessário instituir uma maior participação dos professores na programação e avaliação das actividades, tendo-se instituído um processo de gestão nesse sentido. Em sentido contrário, houve uma tentativa de introduzir uma maior directividade nas exigências mínimas a fazer aos professores, para que estes pudessem continuar a participar no projecto. Um dos requisitos foi o de desenvolver processos mais sistemáticos de investigação e o de produzir documentos que dessem conta das actividades desenvolvidas, das reflexões operadas e dos conhecimentos construídos. A tentativa atrás referida não foi, no entanto, totalmente conseguida devido, em parte, às múltiplas tarefas desenvolvidas pelos professores. A minha responsabilidade em relação aos produtos escritos, de síntese, no projecto IRA, levou-me a

ter um desempenho bastante activo na sua fase final. Mas, mais uma vez, senti necessidade de encontrar mecanismos de distanciamento e de participação. Assim, procurei implicar os professores na elaboração do relatório final, levando-os a redigir componentes mais individualizadas, de responsabilidade individual (embora com o meu apoio) e a rever comigo componentes colectivas, escritas por mim. Os processos participativos e colaborativos contribuíram, assim, para triangular as diferentes perspectivas e para desenvolver a responsabilidade de cada um (Johnson e Johnson, 1992). Deste modo, construiu-se um percurso conjunto, dentro do qual se diferenciaram percursos de autorias individuais.

O apoio da formadora ajudou, pois, a desbloquear dificuldades, a dar segurança aos professores e a aumentar a cooperação e a estruturação de processos e de produtos (Stelle, 1981, citado por Day, 1999), facilitando, ainda, o desenvolvimento de projectos individualizados, apoiando os desafios que os professores colocavam a si próprios, no sentido da emancipação das suas práticas e dos seus contextos de intervenção. O apoio da formadora dificultou, no entanto, o desenvolvimento da autonomia dos professores em relação aos processos investigativos. Houve, mesmo assim, alguma autonomia investigativa dos professores. Só o próprio professor tinha a noção do conjunto e das particularidades do seu trabalho, estando mais próximo da realidade a conhecer. Era ele que, assim, definia quando devia registar no seu diário os incidentes ou reflexões que lhe pareciam relevantes, era ele que intervinha quando os problemas solicitavam a sua acção. Por outro lado, a interacção no grupo escapava parcialmente ao controle de cada um, nomeadamente, nas recolhas e análises que dependiam também dos outros, bem como nas reflexões/discussões em grupo. Houve, assim, uma grande interdependência no apoio ao desenvolvimento dos percursos individualizados, não sobrevivendo um projecto apenas à custa do seu autor, precisando de todos para se desenvolver. Questiona-se, no entanto, se não haveria, a contribuir para a menor autonomia dos professores, outros factores envolvidos, tais como a dificuldade de alguns assumirem o seu projecto individual como um projecto de investigação-acção, dando ênfase à componente da acção (ex: professora D). Seria desejável que se generalizasse uma atitude de pesquisa sistemática, uma prática de controle e de rigor e uma intencionalidade na construção do seu próprio conhecimento. Tal não se verificou plenamente, embora tenha ocorrido parcialmente, e de um modo mais nítido com alguns

professores. É preciso, pois, adaptar os apoios às características dos professores, tendo em conta nomeadamente as suas competências investigativas, procurando prepará-los para a tal autonomia almejada. Comparando, por exemplo, os sub-projectos dos professores I e A, é possível descortinar este tipo de diferenças. Assim, para a professora A, verifica-se uma progressão no trabalho de análise com os diários, começando por haver uma maior liderança da formadora, no início do ano ("*P. fez entrega do esboço do tratamento dos diários (...)*", 1993/94, 4ª sessão), passando por uma maior autonomia da professora e pela interdependência, na reflexão sobre o tratamento de um diário feito sem apoio (5ª e 11ª sessão) e no confronto entre análises feitas separadamente pelas duas (12ª sessão). A autonomia investigativa desta professora foi-se revelando ao longo do tempo e extravasou a análise dos diários - "*A. lançou a proposta de metodologia de pesquisa pelo envolvimento dos alunos no registo das deslocações dos professores, por forma a perceber a sua distribuição pelos diferentes alunos*" (1993/94, 22ª sessão). Para a professora I, por outro lado, a investigação foi, aparentemente, mais orientada pela investigadora-formadora, nomeadamente no que respeita à análise dos diários e dos questionários. No entanto, se considerarmos que muita da sua investigação assenta nos processos da acção avaliativa, e na elaboração dos diários, poderemos afirmar que, pelo menos, no que respeita ao processo de preparação e recolha de dados, houve muita autonomia por parte desta professora, pelo que o apoio mais importante se concentrou na análise e interpretação das análises. Em relação ao sub-projecto D. terá havido uma maior interdependência e dependência, também porque, para além dos diários, onde houve autonomia de elaboração, embora interdependência na sua exploração, dominaram processos de hetero-observação que exigiam a colaboração dos colegas. As análises estiveram dependentes do trabalho do investigador, aspecto que se relaciona com o maior afastamento, pela professora, do projecto, na fase em que a análise, nomeadamente a análise dos diários, se intensificou. No professor E, a autonomia manifestada bloqueou o desenvolvimento de maiores interdependências e da própria investigação. Só quando a interdependência foi intensificada, para a elaboração do relatório final, é que foi possível estruturar e aprofundar um percurso que, mesmo assim, nunca se organizou como uma investigação sistemática, mas como uma descrição e reflexão sobre práticas e contextos e onde sempre se procurou que o professor mantivesse um certo grau

de autonomia. Deste modo, a interdependência terá sido uma componente importante em todos os projectos, mais nuns do que noutros, mais intensa em fases iniciais em alguns casos (A), mais intensa em fases finais noutros casos (E) ou sempre importante, noutros ainda (D,I,C). Esta foi uma interdependência que, no entanto, favoreceu o desenvolvimento de processos de autonomia, numa tensão criativa e recursiva entre ambas as tendências. Ao contrário, nem sempre a perda de interdependência gerou autonomia (por exemplo, a professora D).

A autonomia surge, pois, num equilíbrio instável, onde é difícil descortinar um ponto óptimo, dada a complexidade e imprevisibilidade dos fenómenos. Também as condições reais impõem ritmos e obstáculos que impedem a aproximação de qualquer ponto ideal, mesmo que este fosse definido aprioristicamente.

A própria autonomia investigativa constitui uma meta questionável. Querer que todos os professores desenvolvam uma predisposição e competência investigativa que lhes permita continuar a desenvolver caminhos semelhantes, em autonomia, parece-me, agora, uma pretensão pouco realista, dados os condicionalismos a que os professores estão sujeitos e dadas as suas características pessoais, tantas vezes mais orientadas para a acção do que para a investigação. A presença de um elemento dinamizador, interno ou externo à escola será, provavelmente, um factor importante para o desenvolvimento de percursos de auto-formação pela investigação. Esperar que, em cada grupo, uns se desenvolvam mais do que outros, nesta componente investigativa, é bem mais apropriado.

5. Processos de investigação-formação e mudança: que relações são estabelecidas pelos professores?

Para o aprofundamento desta questão, trabalho com os dados apresentados pelos professores, recolhidos nas componentes parcelares dos relatórios finais (não integrando elementos da professora D porque o relatório parcelar não foi redigido por ela), bem como com os dados recolhidos através das primeiras entrevistas de “follow up” - entrevistas individuais aos professores I,E,A e entrevista colectiva a todos os professores participantes (I,E,A,D). Esta selecção de dados decorre do facto de ter sido aí que se estabeleceram as grandes sínteses e os primeiros balanços sistemáticos e finais acerca dos processos de

formação-investigação, relacionando-os com a mudança enquanto processo e produto. Privilegio, aqui, o estudo dos processos de investigação-formação e de mudança segundo a perspectiva/retrospectiva de cada um dos implicados directamente nessa mesma mudança, (numa fase em que o processo estava em vias de terminar). No item anterior, o estudo desses processos fez-se com base em relatos das sessões de formação-investigação, histórias do processo construídas à medida que este se ia desenvolvendo, assumidas pelo grupo de forma consensual. Num próximo item (ponto 7), estudarei, já não tanto as possíveis relações entre os processos de formação-investigação e a mudança, mas as teias de significações que se estabelecem no discurso dos sujeitos – produzido num período mais distanciado do próprio processo de formação - entre mudanças, processos de mudança e concepções (pedagógicas, de mudança e de investigação). No ponto 7, os processos de formação e de investigação são apenas um pretexto para explorar as inter-relações entre mudança e processos de mudança, enquanto aqui são elementos estruturantes do aprofundamento, pois os seus dados foram recolhidos numa fase do processo investigativo onde o estudo dessas inter-relações ainda não tinha sido definido como central. Os processos de investigação-formação, por um lado, e as mudanças, por outro, constituem assim as principais dimensões estudadas a partir destas fontes. Neste ponto 5, desenvolvo alguns temas relativos às dimensões dos processos de investigação-formação, enquanto no ponto 6 sintetizo as principais mudanças assinaladas pelos professores.

Tendo os dados do primeiro “follow up” sido organizados numa grelha de análise de conteúdo, à qual, em diferentes momentos de recolha, foram agregados novos dados (com vista a um aprofundamento), manteve-se essa organização de categorias e subcategorias no quadro de síntese das análises (ver apêndice nº 11b – quadro 11b.1). Os indicadores foram substituídos por codificações, com base em sub-sistemas de análise, relativos a processos de mudança, interactividade e concepções (já referidos em notas anteriores) e relativos a áreas de mudança⁹ e tipos de mudança¹⁰, em coerência com outras análises, nas quais se

⁹O sistema relativo às áreas de mudança é, em parte, semelhante ao utilizado nos casos anteriormente apresentados. Distinguem-se diversas formas de conhecimento: **informativo** (AI), a **operativo** (AO), para as quais se fez a distinção, presente no enquadramento teórico deste trabalho, entre dois tipos de estruturação – proposicional (AIP/AOP) ou holística (AIH/AOH) -, dois tipos de generalização – contextual (AIX/AOX) ou abstracto (AIA/AOA) -, e três tipos de elaboração – tácito, pela constatação de factos (AIT/AOT), procedural/relacional, de relações entre factos (AIR/AOR) ou conceptual, de relações entre conceitos

entenderam esses sub-sistemas como relativamente independentes (pelo que os mesmos dados são codificados de forma múltipla e sobreponível).

Não foi possível dispor de dados, em extensão, equivalentes para todos os professores, na medida em que houve indisponibilidade para uma primeira entrevista de "follow up", por parte da professora do sub-projecto D - "diferenciação do ensino" -, tendo esta estado presente apenas numa entrevista colectiva, feita no período em que se finalizaram os relatórios parcelares.

5.1. Um clima relacional de confiança e de partilha

(AIC/AOC), combinando-se estes três eixos numa única categorização (exemplo: AOXPC= mudança de saber operativo contextual, proposicional e conceptualizado). Na **dimensão valorativa**, distinguem-se três graus distintos de interiorização/ sistematicidade/ consistência na acção: adesão (AVA), conceptualização (AVT) e comprometimento (AVC). A **dimensão emocional** (AE) corresponde a estados de activação excitatória, disposições emocionais mais duráveis e capacidades emocionais de gestão das emoções, das motivações e das relações. Quanto aos **conteúdos** de conhecimento distinguem-se os **pessoais** – ACP (saberes do próprio sobre suas competências, valores, estratégias, personalidade, etc) -, **pedagógicos gerais e específicos** (ACG), **investigativos** (ACI), **contextuais gerais** – ACC (inclui conhecimento sobre programas e sistema educativo) e **contextuais particulares** – ACE (inclui alunos, escola, comunidade).

O sistema considera ainda as mudanças ao nível dos **processos de pensamento** e distingue entre processos intuitivos e aplicativos (R-) e processos reflexivos RX/+, sendo o reflexivo desdobrado do mesmo modo que os processos de reflexão (vide clarificação de conceitos sobre reflexão em nota anterior). Finalmente, surgem dois temas relativos a **mudanças de acção/interacção**, onde se distinguem mudanças a nível profissional, na sala de aula – planificação (AAP), concretização (AAC) e avaliação (AAA) -, na escola (AEC), no âmbito do sistema (ASS), no âmbito investigativo (AII) e outros (AOO); e **mudanças no que respeita a efeitos de acção**, onde se distinguem mudanças relativamente a alunos (ARA), à escola (ARE), à comunidade (ARC) e gerais (ARG).

¹⁰ No sistema relativo a tipos de mudança, utilizo uma categorização semelhante à usada no primeiro grupo das Actividades de Integração. Delimitaram-se, no total, seis campos que passo a enunciar e operacionalizar: **efemeridade**: corresponde ao carácter de permanência/transitoriedade das mudanças operadas, distinguindo-se aquelas que ocorrem durante o projecto, e que depois não voltam a manifestar-se (TTT), daquelas que se mantêm para além do período em que o projecto teve lugar (TTD); **extensão**: aponta para uma análise das situações em que as mudanças se manifestam, podendo ser circunscrito a situações similares às dos contextos de mudança (TEC) ou podendo alargar-se a situações de outro tipo (TEA); **radicalidade**: distinguindo-se aqui as mudanças destruturadoras, em que há apenas destruição sem renovação (TRD); as mudanças substitutivas, que operam pela total mudança em que os novos elementos vêm substituir os anteriores (TRS), as mudanças cumulativas, do tipo aditivo em que os novos elementos coexistem com os anteriores (TRC) e as mudanças integrativas, do tipo multiplicativo, em que os novos elementos operam sobre os anteriores gerando novas transformações (TRI) e as mudanças de tipo reconstitutivo, ou melhor dizendo, a não mudança, mantendo-se o estado anterior (TRR); **sistematicidade**: podendo ter um carácter pontual (TSP) ou sistemático (TSS); **molaridade**: podendo tratar-se de mudanças isoladas (TMI), ou de mudanças aglomeradas (TMA); **convicção**: significa o grau de certeza (TCC) /incerteza (TCI) que o sujeito diz ter acerca do valor das mudanças ocorridas.

As interações com os contextos de formação e no interior do próprio grupo de investigação-formação foram temas de avaliação por parte dos professores. Sobressaem, aqui, os elementos relativos ao clima relacional que se estabeleceu no grupo (ver em apêndice 11b quadro 11 b.1, entrada relativa a clima relacional).

A dinâmica de colaboração desenvolvida no sentido da produção foi reforçada por uma dinâmica relacional, afectiva positiva (referida pelos professores E e A) onde progressivamente se gerou um clima de confiança propício à comunicação de ideias divergentes, ao confronto de posições e ainda ao apoio, em momentos de maior fragilidade *"senti-me sempre à vontade no grupo e penso que ninguém do grupo se sentiu constrangido"* (professor E, entrevista individual). O grupo, enquanto núcleo interactivo de base, parece ter sido fundamental, pelas interações transformadoras que gerou.

O grupo funcionou, por vezes, como campo de libertação/catar-se de insatisfações/frustrações e de problemas, algumas decorrentes do próprio projecto. Procurou-se que as tensões emergissem de modo a clarificar as razões que lhe estavam subjacentes e a que se procurassem vias de resolução. Cada um teve, por isso, liberdade de tomar as suas decisões e de participar, dentro das suas possibilidades, no sentido de ultrapassar os problemas. A questão que surgiu com mais frequência, e que todos expressaram de forma mais ou menos aguda, foi a da dispersão e sobrecarga com que vivem a profissão e o agravamento de tudo isso, causado pela participação no projecto. O abrandamento da sua participação e o abandono, por cada um, do projecto, foram algumas das soluções equacionadas. A primeira alternativa foi opção de todos, correspondendo a uma decisão, mais ou menos temporária, conforme os casos. As crises por que todos, em algum momento do processo, passaram - *"cada um teve a sua crise em momentos diferentes."* (prof E, 1º "follow up" de grupo), *"teve altos e baixos, períodos em que me senti mais motivada e outros em que a angústia de não conseguir acertar com aquilo a que me tinha proposto tomou conta de mim"* (professora A, relatório). Estas crises são próprias de um processo de mudança exigente, onde cada um se sente posto em causa por si e pelos colegas ou pela investigadora-formadora. As transformações que foram sendo operadas, a consciência que se ia tendo de problemas a resolver, o confronto com apreciações críticas de outros e com os seus próprios limites, foram alguns dos processos geradores de tensões emocionais, para as quais

surgiram reacções de desgaste e evitamento. Não houve, no entanto, nenhuma desistência do projecto por parte de nenhum dos professores, sendo isso justificado (pelos professores) com referências a compromettimentos com o projecto, com o grupo, consigo próprios e com o seu processo de mudança. Este facto parece ser indicador da importância que teve, para os professores, a participação no projecto. Aqui, o papel do grupo como elemento agregativo parece ter sido fundamental, a par da necessidade, que os professores nunca deixaram de sentir, de se envolverem num processo de formação-investigação que lhes permitisse aprofundar e transformar a sua prática, com repercussões nas aprendizagens dos próprios alunos e com base no desenvolvimento dos seus próprios conhecimentos, competências, valores e atitudes profissionais. Ter-se-ão, assim, ultrapassado algumas das dificuldades, ou aprendido a viver com elas, funcionando o grupo como factor de coesão e comprometimento e, por via destes, como factor de desenvolvimento.

No que respeita aos processos pelos quais o grupo favoreceu esse desenvolvimento, para além das componentes já atrás referidas, os professores foram unânimes em referir uma interdependência de si em relação ao grupo e a presença de processos de partilha, tendo ainda assinalado, quando questionados sobre o funcionamento do grupo, processos de cooperação (professora I), de conflito sócio-cognitivo (I, E), de comprometimento (D, A), e ainda processos de reflexão (I,E) e de investigação (I). É de destacar esta ênfase colocada em processos de partilha, num projecto que se organizou de modo diferenciado e onde foram tão importantes os processos de cooperação, o que parece assinalar a importância que teve, para estes professores, participarem num projecto comum, com objectivos parcialmente comuns e onde muitas actividades foram realizadas em conjunto (Johnson e Johnson, 1992).

Associadas a esta dimensão da formação, surgem muito poucas referências a mudanças específicas, o que poderá significar que a dinâmica relacional, só por si, não terá sido suficiente para demarcar produtos identificáveis, decorrentes directamente dessas interacções. A este respeito apenas surgem referências vagas a influências sobre a mudança da acção e a resultados eficazes dessa acção, no sentido da resolução de problemas (I). Surgem, também, referências a mudanças da dimensão emocional, como por exemplo a ausência de agressividade, por parte de I - *"as pessoas partilharam as coisas. Não houve o*

problema de não querer mostrar o que se faz. As pessoas expressaram-se tal como eram, sem agressividade. Uma pessoa que tem alguma agressividade naquele grupo não mostrou essa agressividade" (A, entrevista individual) -, o que parece estar relacionado com o clima afectivo positivo que se gerou no próprio grupo. Surgem, no entanto, referências a mudanças de colaboração, destacando-se a colaboração entre professores no seio do grupo, alargadas ainda a outros professores da escola. Alguns dos isomorfismos entre formação e processos de intervenção pedagógica dos professores poderão ser associados a estes processos de interdependência no grupo. O próprio desenvolvimento individual dos professores, referido a propósito dos processos de diferenciação, surge associado a processos de grupo, nomeadamente no que respeita à mudança de atitudes em relação a alunos e aos contextos e à construção de saberes informativos e operativos.

5.2. Entre a fluidez desejada e a fluidez permitida - uma diferenciação estruturada interactivamente

Em relação ao tipo de trabalho desenvolvido, verificou-se uma grande fluidez no percurso, na medida em que os processos foram sendo desenhados à medida que se ia avançando, sem grandes determinações prévias e sem ter sido possível uma clarificação de cada projecto de um modo definitivo (ver apêndice 11b – quadro 11 b.1). A orientação também não foi muito precisa - *"não era uma orientação muito concreta. Lançou mais questões e pistas"* (A, entrevista individual). Esta fluidez parece associar-se, em parte, à diferenciação dos projectos, pois parece-me que uma gestão de um único projecto, com um único objecto, processo de intervenção e de investigação, agregando esforços e limitando a dispersão, exigiria uma maior estruturação conjunta, uma definição mais clara de etapas e de tarefas. Aconteceu precisamente o inverso - *"uma das vantagens foi ir a projectos próprios. Não havia nada imposto e as pessoas podiam escolher"* (E, entrevista grupo). Este professor acentua, assim, a autonomia decorrente da fluidez - *"quanto mais nos tornávamos autónomos melhor"* (E, entrevista individual) – bem como a divergência de sentidos, o desfasamento de velocidades e a multiplicidade de finalidades presentes na interacção com a investigadora-coordenadora, referindo a importância desta na manutenção do próprio grupo

- "*Ela não permitiu que se desligassem do grupo. Conseguiu dando algum tempo às pessoas*" (E, entrevista individual)

O grupo em questão, funcionando de um modo fluido e pouco estruturado, dispersando-se por múltiplos projectos e preocupações, exigindo "*muito mais, muito mais cuidado da nossa parte*" (E, entrevista de grupo), nem sempre investiu da forma mais económica e eficaz - "*isso aconteceu baralhar-me. Aconteceu ir no caminho a pensar - agora vou aproveitar de tudo o que ela disse isto e isto - e quando queria retomar o fio da meada perdia-me*" (A, entrevista grupo). Frequentemente se geraram discussões sobre temas paralelos aos projectos e gastou-se tempo na resolução de problemas de manutenção do grupo. No entanto, o grupo manteve a sua coesão, mesmo quando alguns elementos se ausentaram temporariamente ou outros afrouxaram pontualmente o seu envolvimento.

Esta coesão associa-se a um comprometimento pessoal, parcialmente associado à própria fluidez, pelo facto de ir ao encontro das características dos professores - "*há pessoas que com tratamento de choque resulta melhor. Eu em ambientes muito agressivos não me coaduno muito. A dureza comigo resulta muito mal*" (A, 2º "follow up" - exploração da 1ª entrevista de "follow up"). Indiciadora dessa fluidez, ainda, foi a dificuldade que houve em que os professores participassem na elaboração do relatório final. Isto pode dever-se, por um lado, ao "imediatismo" da profissão docente - aspecto que ultrapassa as características pessoais destes professores -, mas também a uma dificuldade em compreender o valor acrescido que resulta de se registar e estruturar por escrito todo um percurso e todo um conjunto de produtos, que daí foi resultando. Conseguiu-se, mesmo assim, que a maioria dos professores produzisse um pequeno relatório parcelar, e o balanço que os professores fizeram dessa sua participação no processo foi positivo, revelando a sua consciencialização da importância da escrita na organização de dados e na disseminação de experiências e de produtos. Este foi, também, um modo de contrariar parcialmente a fluidez do processo, estruturando e formalizando alguns dos seus produtos. Foi também um modo de colectivizar, num produto conjunto, componentes parcelares decorrentes dessa mesma diferenciação. Mais uma vez, verifica-se uma relação entre a estruturação e o trabalho de colaboração, sem que se tenha prescindido da fluidez e do trabalho diferenciado, pelo que a

tensão entre estes dois movimentos foi uma constante ao longo do processo, geradora de dificuldades, mas também de satisfações, contribuindo para a mudança dos professores.

5.3.. *Diferenciação - A permanência dos processos de impermanência e a mudança*

Cruzando o tema da diferenciação com os processos de mudança, o discurso dos professores nas entrevistas de “follow up”, quando questionados a esse propósito, tende a ser mais convergente em relação à cooperação no apoio a cada sub-projecto, referindo, em relação a ela, a mobilização de processos de reflexão (I,E), investigativos e de confronto (I,A) - *"permitiu ver as coisas sob ângulos diferentes"*(A) -, de partilha, com ganhos mútuos (A) e de modelagem (I) - *"sobretudo da A. que eu aproveitei (...) "*. Os processos individualizados são valorizados pela mobilização de processos de comprometimento com os interesses próprios dos professores (I,E), mas também de processos de reflexão, investigação e acção - *"permitiu debruçar sobre problemas específicos da nossa disciplina"*(E). Os processos colectivos, cujo produto revertia a favor de todo o grupo e não apenas de cada projecto, mobilizaram, segundo os professores, processos de partilha (troca paritária) e de confronto, processos investigativos instrumentalizados, processos de acção pedagógica e de reflexão - *"ajuda professores de outros projectos com sugestões e alerta para problemas"* (I).

No que respeita à relação entre a diferenciação e a mudança, os professores referem mudanças de atitudes, quer em relação aos alunos e contextos mais amplos (I,A), pela via da partilha/cooperação, quer em relação a si próprios (maior autonomia, segundo E), por via da individualização. A mudança da dimensão informativa - saberes -, e operativa - saberes-fazer e saberes sobre o fazer -, é associada aos processos colectivos e cooperados de partilha e de confronto.

Deste modo, a diferenciação parece prolongar processos que são habitualmente utilizados pelos próprios para a transformação da sua prática, nomeadamente através da individualização dos seus projectos, ao mesmo tempo que favorece uma maior sistematicidade da reflexão e da colaboração, ao serviço da acção, apoiada por processos instrumentalizados de investigação - processos que confluem, favorecendo mudanças aglomeradas de saberes e de atitudes.

Naturalmente, o estudo da mudança e dos processos de mudança, neste caso, vai muito para além das relações directas com a diferenciação de projectos, porque não se pode reduzir o trabalho a este tipo de organização, porque os professores não a isolam de outras componentes do trabalho às quais dão relevo e porque nem sempre as próprias mudanças são identificadas em associação clara com os processos que as terão favorecido. Deste modo, é imperativo analisar os processos de mudança e as mudanças, tal como são assinalados e relacionados pelos professores, pelo que a análise do carácter holístico ou fragmentário do seu discurso é, ainda, um dado significativo da própria investigação.

5.4. A concepção do projecto como um processo centrado na prática, evoluindo em espiral pela interacção entre investigação e acção

Nos relatórios parcelares e entrevistas de "follow up", são também feitas referências à concepção do projecto como um processo centrado na prática, evoluindo em espiral pela interacção entre investigação e acção, utilizando uma multiplicidade de métodos e técnicas de investigação e intervenção (ver em apêndice 11b, no quadro-síntese 11b.1, a entrada relativa a este tema).

A concepção do projecto como um processo em espiral de investigação-acção surge associada a processos de cooperação (pelos professores I,E,A), a processos de liderança (D), de conflito (E), de reflexão (E, I), de acção exploratória (A) e de acção avaliativa (E), o que indica claramente a complexidade dum processo onde se conjugam e desenvolvem processos individuais e sociais. Enquanto as professores I e A acentuam a consonância de velocidades e a interpenetração de processos de investigação e acção - *"verifiquei através das iniciativas (...) há metodologias de acção que são simultaneamente de investigação"* (I, entrevista de grupo), *"no fundo houve investigação, no sentido de experimentar, fazer, tentar algumas conclusões e tendo achegas de algumas pessoas"* (A, entrevista individual) -, a professora D acentua o desfasamento de velocidades - *"o ritmo de trabalho é diferente do ritmo de investigação"* (D, entrevista de grupo) -, sentindo-se insatisfeita com o processo desenvolvido - *"exige uma investigação muito maior do que a que me foi permitida pelo tempo, pelas minhas forças"* (D, entrevista de grupo). O professor E foi pouco sensível a este aspecto da investigação, acentuando o lado reflexivo e colaborativo do processo, o que

é, em todo o caso, consonante com o seu percurso individualizado (no qual os processos investigativos foram sucessivamente abandonados e só no fim recuperados, num relatório que, no entanto, é sobretudo um documento que decorre da reflexão individual e cooperada – cooperada comigo, entenda-se). A síntese que a professora A faz da concepção do processo como um questionamento permanente – *"uma concepção de interrogações . O que eu sinto é que havia qualquer coisa que era uma grande interrogação e que estava em aberto. Fiz várias tentativas no sentido de transformar as interrogações num outro sinal"* (A, entrevista individual) –, aponta para uma grande interdependência com os contextos de acção, por via de processos de acção exploratória que se foram sucedendo no tempo, com oscilações emocionais de *"altos e baixos"*, de motivação e angústia.

A professora I refere ainda um aspecto particular da sua investigação, relativo à comparação entre dois grupos de alunos na mesma turma (grupos diferenciados quanto a uma história mais ou menos longa de trabalho com esta professora), considerando que este design foi positivo para apoiar as suas inferências acerca dos efeitos das suas práticas. O professor E., a propósito do carácter retrospectivo do seu estudo, afirma a menor preocupação com a transformação das práticas e maior orientação para a sua compreensão.

No que respeita às mudanças decorrentes deste tipo de processos, a professora A refere-se-lhes em termos gerais: *"o interesse pelo processo, o começar a desvendar, a descobrir, também foi importante nesta mudança"* (A, entrevista individual). Ainda a respeito da mudança, há um apontar para a construção de saberes analíticos, pelos professores E, I e D e de saberes operativos contextualizados, segundo a professora A, que desvaloriza algumas dessas mudanças como sendo superficiais e pontuais e acentua a crescente inquietação que daí terá decorrido.

Quando interrogados sobre a cientificidade dos processos, são novamente as professoras A e I que mais sensíveis se mostram a este aspecto, com referências às suas características de sistematicidade (A e I), controle (I), rigor (E, I), aprofundamento (A) e triangulação de fontes (A), valorizando os processos de recolha de dados (I e A), de análise (A) e de apresentação de resultados (I). A professora A associa os processos investigativos com processos de reflexão e manifesta algum descontentamento pelo facto (por ela assinalado) desta ser fundamentalmente prática e não técnica, atribuindo a este facto o

predomínio de mudanças de saberes práticos tácitos e de um pensamento intuitivo. Manifesta, no entanto, uma adesão ao processo e uma necessidade, que permanece, de desenvolver processos investigativos. Concebe uma investigação consonante com a ocorrida, centrada nos processos, engajada na prática, partindo dos seus problemas e comprometida com o grupo - "se não houvesse compromisso não se trocavam sistematicamente" (A, entrevista grupo). O professor E, pelo contrário, associa a cientificidade à utilização do conhecimento científico produzido exteriormente, fazendo referências à teoria, a uma reflexão técnica e a um suporte especializado - "*a cientificidade revelou-se nas pessoas que vieram, pelos documentos, nas conversas, assuntos tratados com base mais científica*" (E, entrevista individual). Rejeita componentes de análise de dados da própria acção e da reflexão sobre esta ("*aspectos mais concretos, como os diários, a dissecar (...) pessoalmente essa parte não me agrada tanto. Gostava de situações mais concretas, no dia-a-dia*", E, entrevista individual).

Uma análise interpretativa destes elementos realça a diversidade de perspectivas dos professores envolvidos nos projectos, consonante com a própria diversidade de sub-projectos. Esta consonância não significa, no entanto, uma adesão total ao processo, surgindo referências críticas, embora não lineares, pois conjugam divergências de opiniões por parte de um mesmo professor. Esta situação, conjugada de satisfação e insatisfação, poderá ser reveladora da complexidade das situações e do modo como elas foram vividas. Cada professor deseja aquilo que não teve, acentuando as lacunas do processo, ao mesmo tempo que concebe que um novo processo preserve as características do antigo, apontando para uma coexistência de lógicas divergentes, a conjugar numa totalidade complexa. Chega a afirmar-se que o processo poderá ser o início e, de certo modo, a preparação de novas etapas, novos processos que se complementariam com os anteriores, numa perspectiva de formação ao longo da vida, o que parece indicar que há uma satisfação com o processo tal como ocorreu, acentuando a ideia de que um processo formativo não pode nem deve ser uma resposta que, de uma vez por todas, e em todas as frentes, opere o "milagre" da transformação "total" de indivíduos e de contextos.

No que respeita à relação entre processos de investigação e acção, verifica-se o reconhecimento de uma relação estreita, por vezes de equivalência (sobretudo por parte das

professoras A e I). A complexidade de relações entre investigação e acção, nomeadamente a relação estreita entre investigação e acção, é assinalada como factor de mudança, bem como de adesão aos próprios processos investigativos, segundo alguns professores (sobretudo segundo A). Quando não se reconhece essa equivalência e se identificam importantes discrepâncias de velocidades entre a investigação e a acção (D), ou quando há uma dissociação total entre o tempo da investigação e da acção (E), a apreciação dos processos investigativos torna-se, ao contrário, mais crítica. Não significa isto, no entanto, que o processo tenha sido menos exigente nos casos dos professores I e A. Muito pelo contrário, a sua predisposição e reflexividade manifestou-se durante o projecto, pelo modo como se envolveram e estruturaram os seus percursos, isto sem que, no entanto, tenham deixado de ter as suas crises e dificuldades de percurso. A própria interdependência com os contextos de acção, gerada por estas relações de equivalência entre investigação e acção, foram geradoras de incertezas e de angústias, com problemas, segundo a professora A, de pontualidade, superficialidade, contextualização e intuição. Esta desvalorização parece corresponder, em parte, à importância atribuída a processos de maior conceptualização e fundamentação teórica. No entanto, estes efeitos que se criticam na investigação, constituem indicadores do que alguns autores consideram ser uma maior complexidade cognitiva, associados às características do professor perito – maior reflexão na acção, maior contextualização, compreensão holística e intuitiva (Dreyfus e Elliott, citados por Day, 1999). Estas características são acentuadas noutros momentos de recolha de dados, nos quais surgem indícios do desenvolvimento da criatividade e de um pensamento estruturado, contextualizado e integrador (segundo "follow up").

O modelo idealizado (por A) aponta para o desenvolvimento de um professor competente, com uma compreensão analítica e racional (Dreyfus e Elliott, citados por Day, 1999), o que significa a desvalorização do que é e se vai desenvolvendo. A meu ver, no entanto, parece-me ser importante valorizar aquilo que se conseguiu. Mesmo as incertezas e inquietações que permaneceram constituem elementos importantes de um percurso de mudança, que não se quer ver esgotado no momento em que a formação acaba.

Por outro lado, estes depoimentos apontam para o desenvolvimento de dimensões que eu receava terem sido cerceadas pela investigação analítica. Os processos de acção

sistemática, aliados a processos onde as dimensões holísticas se integram de modo complexo (como por exemplo os diários, observações naturalistas) parecem, pelo contrário, ter contrabalançado com mecanismos mais analíticos, permitindo que dimensões como intuição e criatividade se desenvolvessem. Não significa isto que não considere importante dar aos professores instrumentos que lhes permitam uma maior conceptualização e fundamentação do seu trabalho. Apesar das insatisfações manifestadas (por A), surgem muitos indicadores (sobretudo e precisamente na professora A), de que essa conceptualização se desenvolveu (nomeadamente nos segundos "follow ups").

No que respeita aos **métodos e técnicas de investigação e intervenção** utilizados, surgem referências diferenciadas a diários, observações, questionários, instrumentos de avaliação e relatórios.

Os diários são referidos, nestes primeiros "follow ups", por todos os professores (à excepção da professora D, embora as professoras I e A sejam as que aprofundem mais a sua reflexão). A professora I explora as suas diversas componentes de elaboração, análise e interpretação, no apoio à reflexão crítica e prática sobre a acção e na testagem dos seus efeitos - *"ao longo do projecto, por diversas razões e em momentos diferentes, os diários foram consultados para confrontar situações, fazer pesquisas, avaliar progressos ou retrocessos"* (entrevista individual). Enfatiza, assim, as dimensões holísticas e analíticas do uso dos diários e o seu papel no desenvolvimento de saberes informativos sobre os efeitos da acção nos alunos, de saberes operativos sobre a investigação e de reflexividade na acção. A escrita e o carácter individual parecem ser aspectos muito adaptados às características desta professora. Enfatiza-se, assim, a importância, embora maior nuns professores do que noutros, de processos de solidão e de contacto com a sua "voz interna" na construção de si e do conhecimento (Fullan, 1993). A professora I não apresenta quaisquer reticências em relação a esta técnica - *"gostava de fazer todos os dias"* (entrevista individual) -, embora essa afirmação também não signifique que se trata de um procedimento rotineiro dentro da sua actividade profissional. O professor E coloca problemas em relação à elaboração de diários, referindo uma divergência pessoal em relação à escrita - *"é maçudo para quem não gosta"* (entrevista individual) - e alerta para alguns efeitos perversos - *"a determinada altura era um forjar de situações só para ter um caso"* (entrevista individual). Esta crítica, ao

mesmo tempo que constitui um indicador de que não se pode esperar utilizar indiscriminadamente esta técnica de investigação, ao serviço da acção e do conhecimento, também revela que o processo formativo foi suficientemente flexível para permitir a este professor que elaborasse poucos registos (apenas no primeiro ano elaborou dois registos). Esta flexibilidade parece ter sido importante num processo que se queria de comprometimento e de mudança.

A professora A centra as suas críticas sobre a análise, dando conta de algum desfasamento de velocidade entre esta e a elaboração dos registos - "*os métodos de descodificação eram muito morosos. Então não faço para não analisar.*" (entrevista de grupo). Mais uma vez se acentua o valor atribuído ao não desfasamento de velocidade da investigação em relação à acção. Mas este desfasamento de velocidades é, por outro lado, favorecedor de um distanciamento emocional, tão importante no desenvolvimento da reflexão sobre a acção e sobre si próprio. Tal é reconhecido pela própria professora quando refere o valor da elaboração e da análise de diários na construção de saberes contextualizados acerca de si própria e dos contextos específicos e no desenvolvimento da sua reflexão. Acentua, ainda, a respeito dos diários, a componente colaborativa da investigação, associada a processos de reflexão, valorizando a interdependência com o grupo e a formadora. A não continuidade de processos sistemáticos de colaboração, "do grupo, após o projecto, poderá estar na base da não sistematicidade de elaboração posterior dos diários (nomeadamente para esta professora), constituindo pelo menos uma das suas condicionantes. Caso se tivessem mantido processos de colaboração para leitura e reflexão a partir de diários individuais, estes poderiam constituir elementos de uma actividade profissional que se estenderia para além da interactividade directa em sala de aula. Assim, poder-se-ia ultrapassar uma dissociação entre processos de acção e processos de investigação, pautando-se a actividade colaborativa na escola por esses mesmos processos investigativos, aumentando hipoteticamente as probabilidades de continuidade de utilização. A saída temporária da escola, desta professora e da professora D, terão sido eventualmente factores importantes para que se interrompesse esta dinâmica de colaboração de reflexão a partir de diários. Não é possível, no entanto, garantir que ela continuaria caso os professores

que mais desenvolveram trabalho com estes instrumentos (A,I,D), não tivessem estado sujeitos a estes condicionalismos externos.

As hetero-observações foram também enfatizadas pelas professoras I e A, acentuando ambas os processos de recolha cooperada - cujos parceiros privilegiados foram os colegas do grupo IRA (I), a investigadora-formadora (A) e os alunos (A). Estas recolhas eram seguidas de processos de reflexão, emergindo o conflito sócio-cognitivo como particularmente relevante na construção de saberes pedagógicos e pessoais, contextualizados e analíticos, e consequente transformação de atitudes - *"outra coisa que me tocou particularmente foi a tua crítica à aula observada em vídeo. A tua crítica de avançar com soluções sem dar tempo à criança. Reconheço que tenho essa tendência. Os próprios alunos brincando dizem que tenho sempre qualquer coisa na manga. Penso que é importante dosear esse aspecto. Tenho tido mais essa preocupação agora"* (A, entrevista individual). A professora A refere que a utilização dessas observações não se fez, no entanto, de modo sistemático, sendo crítica em relação a isso. Mantendo uma predisposição para a investigação, manifesta uma perspectiva interpretativa, ao referir uma possível forma de trabalho sistemático para recolha das suas próprias reflexões em acção e para recolha de dados sobre a interacção estabelecida em sala de aula - *"apetecia-me um microfone na gola. Preocupo-me com isto porque há montes de coisas que me atravessam a cabeça e no fim do dia era capaz de ser muito importante para mim"* (entrevista individual). O professor E não faz referências às hetero-observações, o que é consonante com o seu evitamento e com a não utilização dos elementos que, apesar de tudo, foram recolhidos por essa via, na elaboração do relatório final. Factores como a abertura ou não ao confronto com perspectivas e julgamentos de terceiros terão tido um papel relevante nestas diferentes apreciações do papel das hetero-observações, o que parece indicar que, mesmo num processo cuja dinâmica relacional se parece pautar por alguma confiança mútua, surge este tipo de dificuldades. De facto, não é possível pressupor uma total transparência e abertura. É preciso sempre contar com as opacidades que cada um constrói para se defender de si e dos outros, sendo necessário utilizar os instrumentos de modo adequado às diferentes situações/reacções. A insistência em desenvolver processos de observação, também com este professor E, mais resistente à sua utilização, foi, como se viu, pouco relevante no seu

percurso de desenvolvimento. A flexibilidade com que os processos investigativos se reequacionaram neste sub-projecto terá sido fundamental para que se mantivesse o comprometimento com o projecto mais amplo, e com o grupo.

Os questionários foram utilizados, pela professora I, com um sentido avaliativo, tal como as fichas de avaliação foram usadas pela professora A com um sentido investigativo, pelo que estas duas dimensões se interpenetravam, embora com algum desfasamento de velocidades, segundo a professora A, na medida em que uma análise mais rigorosa das respostas aos questionários se prolongou muito para além do tempo necessário para a regulação das práticas a que eles reportam. Nenhuma das professoras, no entanto, aprofundou estas componentes nos "follow ups". A professora I apenas fez referências a mudanças de saberes operativos e de acções duradouras e integrativas: *"em relação aos valores utilizei os questionários de uma outra forma (...) trabalham em grupo e escrevem brochuras"* (entrevista de grupo). A professora A manifestou-se insatisfeita com as suas fichas, considerando que a linguagem não era adequada, apesar da adesão dos alunos, e referiu mudanças de atitudes valorizadoras do conteúdo sobre a forma. A professora A mantém-se em contínua transformação, ao reconhecer novos problemas e ao reconceptualizar as suas opções, padrões que aliás já se haviam manifestado durante o projecto IRA, e que apontam para uma continuidade dos próprios esquemas processuais da mudança, com "permanência de processos de impermanência". Esta continuidade dos próprios processos de mudança parece ser particularmente relevante para a continuidade das mudanças a elas associadas, uma continuidade que não significa cristalização, mas constante transformação.

Em relação ao relatório, são os professores I e E os mais entusiastas, associando-se na sua elaboração processos cooperados e reflexivos, em interdependência com a escola e com a investigadora-formadora, constituindo uma etapa de distanciamento em relação à acção (A) facilitadora do desenvolvimento de saberes contextualizados (I) e analíticos (E), sobre os contextos (I) e sobre aspectos de ordem pedagógica (E).

Por fim, apenas uma breve referência para relacionar esta diversidade de técnicas de investigação com a procura de diferenciação, na formação. De facto, esta diversidade constitui um factor importante no apoio aos processos de diferenciação. A diferente

utilização (ou mesmo ausência) destes instrumentos nos diferentes sub-projectos, corresponde a diferentes modos de lidar com a tensão entre flexibilidade e estruturação, sendo os instrumentos, quando associados a tarefas específicas, usados como organizadores e estruturadores, ao serviço de fins específicos e não pré-determinados, nem estandardizados. Deste modo, há uma estruturação flexível da própria diferenciação dos sub-projectos (e não apenas do seu projecto conjunto). Também o apuramento progressivo, em espiral, das metodologias, pela experimentação progressiva, onde a operacionalização por uns era aproveitada e alterada pelos outros, foi feito numa perspectiva de diferenciação e de flexibilidade, aproveitando as virtualidades de um trabalho que se desenvolvia – e estruturava – num contexto de colaboração.

No que respeita ao processo de intervenção, a professora I refere uma combinação entre processos de acção exploratória e testagem dos seus efeitos, dominando as situações de testagem, em relação às visitas de estudo, utilização de vídeo e hetero-avaliações. Os professores I, A, E referem mudanças de saberes contextualizados sobre os alunos, decorrentes parcialmente de mudanças dos próprios alunos, por via dessa mesma acção (o que está de acordo com aquilo que afirmam terem sido mudanças importantes do processo).

5.5. Isomorfismo e mudanças do centro e da periferia - espirais de consonância e dissonância

Ao nível da intervenção pedagógica, surgiram muitas similaridades entre princípios e práticas da formadora-investigadora implementados nos contextos formativos e com os princípios e práticas dos professores, nos seus contextos respectivos. Trata-se de um **isomorfismo ao nível pedagógico**, que se concretizou em diversas áreas, entre as quais, a título de exemplo, destacam-se processos como a diferenciação do trabalho com os alunos (professores D,A,E), a co-avaliação e auto-avaliação (A,D), o uso de diários pelos alunos (A), a utilização de processos (participados pelos alunos) de recolha de dados (A,I), a co-gestão das actividades (I,E,D), nomeadamente das actividades de pesquisa pelos alunos (D), o trabalho em pequenos grupos (E,I), a utilização de vídeos (I). É interessante verificar que também existe uma consonância de valores, nomeadamente entre os princípios subjacentes

ao projecto IRA e os valores que os professores consideram ter sido importantes para desenvolver os seus projectos: os valores da autonomia (I,D,E,A), da liberdade (D,I,A), do respeito (D,I,E), da verdade (D,I), do trabalho (I,D), da partilha e solidariedade (E,I,D), da responsabilidade (D,I,A), o espírito crítico e intervenção social (I,E,A), a criatividade (D,I,E) e a participação (A).

Não quero afirmar ter havido uma relação de causa-efeito, linear, entre a formação e a acção dos professores nos seus contextos educativos. O que aconteceu muito frequentemente, e a similaridade de valores é disso indicador, foi uma consonância prévia, que se foi acentuando. Tratou-se de uma consonância entre formador e professores, mas também entre professores. Uma consonância que terá sido desenvolvida pelas interacções que se estabeleceram à volta de diferentes sub-projectos: pela partilha de experiências - *"A realização da actividade biblioteca de turma (por I) (...) por experiência (de D) parece ser melhor, em vez de ter lugar todas as semanas, ocorrer quinzenalmente"* (1993/94, 12ª sessão); pelas reflexões conjuntas - *"questionou-se (...) que vantagens e desvantagens decorreriam de processos mais diferenciados e adaptados aos interesses dos alunos (no sub-projecto de A)"* (1993/94, 11ª sessão); pela colaboração directa na construção de materiais - *"A. prontificou-se a colaborar com D. no apoio de alguns materiais que possam facilitar o trabalho de diferenciação"* (1993/94, 7ª sessão); e na planificação de actividades - *"planificação da aula de I para avaliação, pelos alunos, das visitas de estudo (...) registo escrito em fichas distribuídas aos alunos, recolha de fichas e análise de 3 exemplares, com participação dos alunos, debate sobre o que está escrito (...)"* (1993/94, 12ª sessão). Esta consonância terá ajudado a aprofundar os caminhos de cada um, naquilo que tinham de comum com todos os outros - *"o grupo sugeriu que (I) fizesse uma recolha de opiniões sugestões"* (1993/94, 10ª sessão). Esta consonância não resultou necessariamente do consenso, mas muitas vezes do confronto de ideias diversas e mesmo conflitantes. O clima de confiança desenvolvido no grupo facilitou essa abertura ao confronto e à integração de ideias de terceiros, tais como as da investigadora-formadora - *"A P¹¹ acha que o próprio aluno tem que tomar consciência do que tem que mudar"* (1993/94, 16ª sessão); *"a Paula deu feedback sobre a observação que fez na aula de A. Salientou pontos como a*

¹¹ P – a formadora-investigadora

diferenciação de processos e ritmos, colaboração e interajuda entre alunos, demasiado recurso ao professor, pelos alunos" (1993/94, 16ªsessão). Este confronto foi complementado ou mesmo substituído (em casos onde a sua aceitação pelos professores, pelas suas características próprias, se revelava menos favorável), por processos de partilha à volta dos problemas detectados pelos próprios professores - *"reflexão de algumas questões/problemas sentidos (por I) (...) Esta intervenção suscitou uma reflexão no grupo em relação a estratégias de formação pessoal e social"* (1993/94, 22ªsessão); por processos de formação teórica - *"clarificação do texto sobre educação para os valores, de Júlio Vaz Andrade (...) reflexão sobre práticas de ensino e incidentes críticos à luz destes referenciais"* (1993/94, 11ªsessão); por processos de confronto com os próprios alunos - *"reflexão sobre a importância da recolha de dados pelos alunos (...) visitas de estudo"* (1993/94, 6ªsessão); e de confronto com terceiros - *"A sugere que I. se encontre com pessoas com experiência"* (1993/94, 7ªsessão). A presença de similaridades facilitou a aceitação da diferença, em si próprio e nos outros, abrindo, também por esta via, a possibilidade de transformações. Deste modo, tratou-se de uma consonância que não significou perda de individualidade, aceitando-se e assumindo-se a diferença de projectos e de percursos.

6. Uma síntese das mudanças ocorridas, segundo a perspectiva dos professores no final do processo

Nas primeiras entrevistas de "follow up", também foi feito um aprofundamento das mudanças ocorridas durante e após o IRA, sem que tenha havido a preocupação de explorar, em associação, os processos de mudança respectivos (ao contrário do que aconteceu nas segundas entrevistas de "follow up"). Isto não impediu, no entanto, que os professores fizessem, por vezes, essa inter-relação. Neste item, coloco a tónica na exploração das mudanças ocorridas e pontualmente, quando há informação disponível, sobre associações aos respectivos processos de mudança. Integro, ainda, os elementos do relatório que dão conta dos elementos de mudança e que foram, nos "follow ups", confirmadas como correspondendo a mudanças ocorridas. O processo de recolha e análise dos dados, ao favorecer um tratamento fragmentário, organizado em torno de áreas de mudança (e não das

relações entre estas e os processos de mudança) facilitou uma análise/síntese comparativa entre os professores.

No que respeita ao desenvolvimento da dimensão informativa dos saberes - sobre si própria, sobre os contextos e sobre as consequências da acção -, surgem diferenças entre os professores. A professora I salienta o desenvolvimento de saberes centrados sobre os contextos específicos, nomeadamente sobre os alunos, e outros de ordem pedagógica, todos apresentados de modo proposicional, alguns contextualizados, outros com características de uma maior generalização e conceptualização - *"o que levou à mudança foi a liberdade (dos alunos) onde tivessem a noção de responsabilidade"* (entrevista individual). Para estas mudanças, associaram-se os processos de acção exploratória e avaliativa (neste caso, equivalentes à investigação), com processos reflexivos éticos e práticos, sobre si próprio, a acção e os contextos. O professor E refere mudanças sistemáticas de saberes contextualizados e proposicionais acerca dos contextos gerais - nomeadamente da Reforma Educativa e da disciplina de EVT que lecciona -, associados a processos cooperados de reflexão e aprofundamento teórico. A professora A refere sobretudo mudanças pontuais de saberes proposicionais acerca da avaliação - associados a uma maior segurança, a mudanças da acção de avaliação e a um questionamento das suas finalidades - *"na medida em que partilho a recolha de dados tenho a sensação de não cometer tantas injustiças. Não sei se a necessidade de partilha não terá sido gerada pela preocupação pela injustiça"* (entrevista individual) -, de saberes acerca da investigação e, ainda, de saberes acerca de si própria.

Os saberes operativos - os "saberes-fazer" e os "saberes-sobre-o-fazer" - apresentam uma profusão maior de elementos do que a dimensão tratada anteriormente. Todos os professores referem mudanças de saberes operativos, de tipo proposicional e abstracto, relacionando factos entre si, embora sem atingir um grande nível de conceptualização. Surgem mudanças de saberes pedagógicos contextualizados, por vezes holísticos (professores A e E) - *"há trabalhos que se prestam mais a uma planificação aberta ou fechada. Haver um esqueleto inicial pode ajudar mas não deve ser rígido (...)"* (professora A, entrevista individual), mas também abstractos, com carácter de generalização - *"tem de haver uma formação determinada, que passa pela amizade, pela ligação entre as pessoas"*

(...) porque não há punição" (I, entrevista individual), alguns com maior grau de conceptualização (professoras I e A), associados por vezes ao desenvolvimento da reflexividade (na e sobre a acção), e da valoração (adesão e comprometimento) *"se a avaliação pretende ir avaliando sistematicamente para poder ir procedendo a reajustamentos, ela terá de ser gerida em comum com os alunos"* (relatório, professora A). Na professora A, a mudança surge associada a uma espiral de processos de acção exploratória e de reflexão apreciativa e produtiva que antecede uma interpretação investigativa.

A dimensão emocional também parece ter sido afectada. A professora I faz referência a um certo desgaste. Para o professor E, terá sido desenvolvida uma maior incerteza - *"na altura assumia como correcto. Por vezes questiono-me e não tenho muitas certezas"* (entrevista individual) -, e uma menor resistência em relação à escrita. A professora A percebe-se como tendo maior segurança sobre o não cometimento de injustiças, sendo o processo de avaliação também menos doloroso - *"começa a ser menos doloroso e (mais central). Porque há conversas antecipadas"* (entrevista individual)

A dimensão valorativa e volitiva terá evoluído nas suas componentes investigativas e interventivas, consoante os professores. A professora I refere um maior comprometimento com o desenvolvimento de visitas de estudo. A professora D acentua a importância dos registos. O professor E destaca a adesão em relação à avaliação de expressividade, tendo por referência os alunos, e uma predisposição maior para a pesquisa teórica e formação/informação - *"maior interesse sobre congressos, seminários. Despertou-nos. Procuramos informação sobre dúvidas"* (entrevista individual), e uma predisposição maior para a mudança - *"Era mais dogmático, menos permeável à mudança dos sistemas e das concepções Agora estou mais aberto (...)"* (entrevista individual). A professora A é quem apresenta uma profusão maior de elementos relativos a esta dimensão, revelando um crescente comprometimento com uma avaliação participada, uma preocupação maior com a adaptação dos materiais, nomeadamente em termos de conteúdos, e uma assunção maior da investigação e reflexão - *"interiorizei a necessidade de reflectir e de registo das coisas"* (entrevista de grupo).

A acção foi, para todos os professores, à excepção do professor E, uma área de nítida mudança. Para a professora I, *"durante três anos foi um treino de fazer"* (entrevista individual), com repercussões duradouras nas estratégias utilizadas em sala de aula (na utilização de vídeo, no trabalho de grupo, em aulas dadas por alunos) e na interface entre esta e a comunidade. Para a professora D, foram mudanças duradouras de todo um sistema de ensino, agora organizado por princípios de diferenciação pedagógica e de cooperação. A professora A faz referências a mudanças duradouras, sistemáticas, integrativas e extensivas a novas situações na dimensão da avaliação, com um sentido crescente de partilha de poderes - *"em termos de avaliação houve uma evolução de uma avaliação centrada no professor, usando fichas e instrumentos de observação. Progressivamente evoluiu-se no sentido de uma maior partilha de poderes com os alunos, começando por estes responderem a fichas de auto-avaliação no final do período, instrumentos de observação do ensino pelos alunos. Actualmente os próprios alunos são chamados a elaborar as próprias fichas, após clarificação colectiva dos critérios"* (entrevista individual). Surgem ainda referências a uma mudança no processo de planificação - *"comecei a sentir que não era tão espartilhado"* (A, entrevista de grupo). O professor E manifesta uma mudança menos significativa nesta dimensão - *"na parte da acção, na parte que me toca, não houve tanto desenvolvimento. Alterar determinadas práticas, já é um pouco mais difícil. Algumas rotinas que, sem querer, estamos a voltar a elas"* (entrevista de grupo).

A acção terá tido efeitos nos próprios contextos, segundo a perspectiva dos professores I, E e A. Os efeitos manifestaram-se sobretudo nos alunos, em termos de adesão aos processos e em termos de aprendizagem (A e I) - *"até que ponto deixamos ou não marcas é muito relativo. Mas acho que o miúdo (aluno C) sentiu que houve empenhamento e isso é capaz de ter bulido com ele"* (entrevista individual) -, mas também na colaboração entre os professores da escola (A,I,E), nomeadamente no seio do núcleo restrito, com repercussões sobre a própria atitude e comportamento dos professores" *A I. evoluiu mais em relação a esse aluno que eu própria"* (A, entrevista individual).

A dimensão do pensamento surge como uma área de desenvolvimento relevante, sendo considerada uma das dimensões mais importantes. Para a professora I, *"o IRA levou-me a pensar nas coisas. Ainda hoje isso se verifica. Passou a fazer parte de mim própria"*

(entrevista individual). O professor E faz referência a uma maior reflexividade apreciativa sobre a acção - *"tornei-me mais autónomo e mais organizado no processo de informação e reflexão"* (entrevista individual) -, a um maior relativismo conceptual *"(...) Tornei-me mais relativista.. (...) Acho que me tornei um pouco mais flexível na forma de encarar alguns problemas ligados à educação. Quem já está há muito tempo no ensino vai ficando calejado por determinadas situações. As concepções evoluem. Anda-se atrás e à frente"* (entrevista individual). A professora A refere o desenvolvimento de um pensamento intuitivo e de reflexão na acção - *"tenho menos necessidade desse quadro geral e estou mais atenta às deixas dos alunos"* (entrevista individual) -, embora se considere insatisfeita em relação ao desenvolvimento de uma reflexividade técnica. No entanto, considera terem ocorrido mudanças irreversíveis - *"agora já muito dificilmente serão postos de lado. Esta necessidade de reflexão sobre o que vai acontecendo"* (entrevista de grupo).

7. Mudanças individuais e processos de mudança - o que se mantém tempos depois

Neste item, aprofundo de modo mais sistemático as relações estabelecidas pelos professores entre processos e mudanças (pois só nesta fase de segundo "follow up" se fez uma recolha deliberada com esse intuito). Novamente privilegio a perspectiva/retrospectiva dos professores no estudo da sua mudança. As recolhas foram todas individuais, na medida em que uma recolha colectiva não se justificava, visto nem todos os professores se manterem a trabalhar juntos, havendo mesmo quem tivesse iniciado a sua reforma profissional - professora I - e quem tivesse mudado de escola - professora D. O processo de recolha foi complexo, seguindo um esquema similar para os diversos professores (embora não totalmente idêntico), onde normalmente se começou por explorar a acção actual do professor, partindo dos temas que haviam sido explorados numa entrevista de diagnóstico, no início do projecto IRA. Houve, entretanto, uma interrupção, em que os dados foram analisados de modo a serem reapresentados ao lado dos dados da primeira entrevista de diagnóstico, por forma a explorar as semelhanças e diferenças, no sentido de detectar possíveis mudanças e explorar os processos que terão contribuído para esse desenvolvimento. Foi feita ainda a exploração a partir das análises ao relatório final (na maioria dos casos apenas da componente parcelar, relativa ao sub-projecto do professor

inquirido) e às primeiras entrevistas de “follow up”. Pretendia-se, assim, a testagem das análises e aprofundamento dos processos de mudança/mudanças, operados durante o IRA - por via do próprio relatório e das situações que lhes estiveram subjacentes -, bem como a recolha de dados sobre a evolução dessas mudanças até ao momento da entrevista. Este processo de aprofundamento do relatório e “follow up” foi iniciado, ou no primeiro, ou no segundo momento de recolhas, consoante a disponibilidade de tempo dos professores. No caso da professora D, não se dispondo de dados individualizados de primeiro “follow up”, fez-se algum aprofundamento a partir da análise global dos seus diários. A cada professor pediu-se ainda um balanço global sobre o projecto, sobre momentos marcantes e sobre a mudança de si próprio, dos colegas, do grupo e da escola. A complexidade e riqueza deste processo e dos dados recolhidos, aliadas a uma preocupação em não perder a individualidade de cada professor, está na base de uma apresentação individualizada do tratamento de dados, que se segue.

A análise e as sínteses têm como temas centrais os processos de mudança, as mudanças, a interactividade e as concepções. Os quadros de síntese das análises, pelo seu carácter muito codificado, são remetidas para apêndice (apêndice nº11b – quadros 11j a 11m). De seguida, apresento sínteses interpretativas, estruturadas com base nos quadros citados, embora integrando excertos das próprias entrevistas, que fundamentam e contextualizam as análises e interpretações, ao mesmo tempo que apoiam o desenvolvimento de uma apresentação mais conceptualizadora, para a qual concorrem referenciais teóricos que enquadram todo o trabalho. Aponta-se, assim (no que se refere à transferabilidade entre os conhecimentos decorrentes deste estudo de caso), para outros casos similares, preparando nomeadamente o estudo comparativo entre casos.

7.1. O sub-projecto I / A professora I

No que respeita aos tipos de processos envolvidos na mudança, no período em que decorreu o projecto IRA, a professora acentuou a associação entre os processos de acção avaliativa e exploratória e os processos de reflexão ética e prática, ocorridos antes, durante e após a acção. A professora situa-se na intersecção entre o grupo formativo e o grupo turma, acentuando, neste último, o comprometimento pessoal com a transformação de contextos e

de práticas e as componentes de vinculação afectiva e de clima relacional positivo e, no primeiro, o trabalho de cooperação.

A investigação, cujos instrumentos por vezes se integram directamente na acção, fazendo parte desta, é referida como suporte da própria acção, debruçando-se sobre esta, seus contextos e sobretudo seus resultados, para a testar, regular e reconceptualizar, permitindo que ganhasse contornos de maior sistematicidade, fundamentada numa maior reflexividade.

No que respeita às mudanças ocorridas, domina, no discurso desta professora, a referência a mudanças de saberes que adquiriu sobre os alunos e sobre os efeitos que as suas práticas terão tido sobre esses mesmos alunos, declarando-se satisfeita com esses resultados, que afirma serem duradouros, manifestos em comportamentos que indiciam o desenvolvimento das competências e comprometimento (nos alunos) com os valores que ela pretendia promover. Trata-se de saberes contextualizados e, por vezes, de um conhecimento formulado também com um sentido de maior abstracção e conceptualização (por exemplo: "*para eles se interessarem era preciso dar-lhes a conhecer*", 1.131, exploração 1ª /2ª entrevista). Estes saberes são, no discurso produzido durante as entrevistas, marcadamente proposicionais, embora tenham por vezes contornos holísticos e metafóricos.

Também a sua acção pedagógica terá mudado, durante e após o projecto IRA ter terminado, dando a professora indicações de continuar a utilizar o vídeo e o trabalho de grupo, embora de modo pontual, de manter actividades de abertura à comunidade, algumas semelhantes, outras diferentes das já desenvolvidas; de ser mais cuidadosa na planificação das visitas de estudo e, de um modo geral, de procurar desenvolver a interdisciplinaridade e os valores que sempre defendeu. A respeito da dimensão investigativa revela não manter práticas deste género, a não ser no que respeita à utilização de questionários de diagnóstico e, pontualmente, à elaboração de diários. Quanto à colaboração na escola, ela diz fazer um esforço nesse sentido, corroborado aliás pela coordenadora de outro núcleo do projecto IRA (professora nessa escola) e por outras colegas do próprio grupo do projecto IRA. Sente, no entanto, um grande isolamento e individualismo dos professores, na escola.

A professora afirma não terem ocorrido mudanças de valores, atitudes e motivações, a não ser em termos da sua conceptualização - *"há sobretudo palavras que surgiram e que por vezes se tornam chavões. Os conceitos já existiam antes, já eram linhas de trabalho"* (linha 1, comparação primeira/segunda entrevista), hierarquização e comprometimento, nomeadamente com a mudança das suas práticas e dos seus alunos - *"o IRA abriu caminhos na medida em que se pega, aquilo resulta, pega noutra (...) levou a apeteecer fazer experiências"* (l.270, exploração do relatório parcelar).

São frequentes as situações de mudança do tipo "aglomerado", com referências a associações entre mudanças da sua acção, dos seus alunos e dos saberes de carácter pedagógico sobre esses resultados e sobre o papel da acção nesses resultados (tendo assim um conteúdo contextual específico, mas também um conteúdo pedagógico). A professora associa ainda o aumento de reflexividade com mudanças de preparação da acção; mudanças de saberes sobre os contextos, predisposição e acção investigativa e mudanças de preparação da acção. Estes aglomerados de mudanças dão conta, mais uma vez, das principais mudanças identificadas - de saberes, de acção pedagógica e seus resultados (sobre os alunos) e de reflexividade prática.

Acentua-se, assim, a orientação para a transformação da acção e para a construção de um pensamento reflexivo e de um conhecimento prático, a um tempo contextualizado e abstracto, relacional e conceptualizador, proposicional e holístico, num quadro de desenvolvimento profissional com traços característicos de um professor perito (Sternberg e Horvath, 1995, citados por Day, 1999).

Ainda aprofundando as associações encontradas no discurso da professora, exploram-se, de seguida, as relações entre processos de mudança e mudanças respectivas.

O IRA apoiou a mudança de saberes informativos sobre os contextos específicos e de saberes operativos holísticos, de teor pedagógico, pela associação de processos de acção educativa e de processos de investigação, em contextos colaborativos, mediados por processos de reflexão e pela formação teórica.

Esta acção, conjugando características de uma acção exploratória e de uma acção avaliativa e comparativa entre diferentes contextos, permitiu a construção de saberes contextualizados e analíticos, sobretudo proposicionais, mas ainda metafóricos - *"como tem*

de ir em espiral e tem de dar a volta. Vamos agarrar e não perder o fio" (l.480, exploração da 1ª entrevista de "follow up"). A acção exploratória é, ainda, associada a mudanças de acção duradouras e alargadas a outras situações, nomeadamente de planificação, concretização e avaliação (*"se o IRA não tivesse aparecido, não teria tido oportunidade de dar resposta: participar mais, os alunos darem aulas, ouvir mais o que eles dizem"* (l.402, exploração da 1ª entrevista de "follow up") -, em particular quando associada a processos de reflexão colaborativa - *"o facto de trabalharmos em grupo, as coisas eram feitas em comum, haver professores que conheciam os mesmos alunos ajudava muito. Experimentar e reflectir sobre as coisas"*, l.310, exploração do relatório) -, de análise de dados e de apresentação de resultados.

A acção terá provocado, também, a transformação dos próprios alunos e respectivos saberes informativos proposicionais contextualizados, da professora (com pretensões de generalização), acerca desses mesmos alunos (*"foi um pouco testar o que me tinha proposto fazer de trabalho para valores. Houve sistematicidade de objectos e testagem (...) fui-me dando conta: os alunos vêem de outra maneira"*, l.330, exploração do relatório). Daqui, decorreu uma adesão da professora às acções testadas - *"com o IRA tomei consciência da importância das visitas de estudo"* (l.250, exploração do relatório) -, resultando daí um maior comprometimento com essas práticas.

A acção e seus efeitos foi, segundo a professora I, potencializada por processos de vinculação afectiva com os próprios alunos - *"na turma do 9º ano senti que os melhores eram capazes de ajudar os mais fracos. Aconteceu sobretudo porque sentimos que gostávamos uns dos outros (...) se os alunos vêem os resultados as coisas resultaram"* (l.20, comparação 1ª e 2ª entrevista) - e por processos de reflexão na acção - *"é preciso estar muito atento às mudanças dos alunos. Lançamos a semente, ela pode germinar de outro modo e nós temos de procurar adaptar aquilo que nós pensávamos com aquilo que aconteceu"* (l.50, comparação entre 1ª e 2ª entrevista). Na entrevista, a professora acentua um desenvolvimento da sua reflexividade, decorrente de processos investigativos e reflexivos, associados à acção e à colaboração - *"para me dar conta, dar mais atenção às questões que os alunos punham"* (l.190, exploração do relatório), *"tornei-me mais reflexiva sobre as situações, pelo menos durante aquele período"* (l.623, exploração da 1ª entrevista

de “follow up”), - *“o IRA teve sobretudo um papel importante porque levou a reflectir mais profundamente sobre determinadas formas de actuar, construir as aulas, estar atenta aos alunos”* (l.50, comparação 1ª e 2ª entrevista de “follow up”)

A colaboração no grupo de formação estabeleceu-se no seio de um clima relacional positivo (apesar de algum conflito de ordem sócio-cognitiva), onde dominavam os processos de cooperação e partilha, com efeitos na construção de saberes operativos duradouros - *“houve coisas que me lembro, sobretudo de A. e D. que eu aproveitei”* (l. 481, exploração da 1ª entrevista de “follow up”).

No que respeita à adesão à investigação, esta surge, segundo a professora I, pela recolha de dados através da hetero-observação, seguida de processos de reflexão em contexto colaborativo e formativo, e pela análise e síntese interpretativa de dados dos diários, associadas a processos de reflexão sobre si própria e sobre os contextos.

Esta adesão alarga-se e associa-se a saberes informativos e contextualizados (sobre as situações e sobre si própria) e prolonga-se, embora de modo pontual, em processos de registo e de reflexão crítica sobre a acção.

No que respeita às concepções pedagógicas, oscila entre o ensino centrado no professor, onde o aluno pode ter um papel activo, mas dirigido pelo professor, e um modelo reflexivo, onde o professor surge como investigador, com laivos, por vezes, de situações de decisão cooperada. Partindo de um modelo dominado pela decisão e concretização do professor (dominante antes do projecto IRA), parece acentuar-se a ideia de que o professor deve estar atento ao real e ser flexível para integrar esse conhecimento, numa adaptação mais consentânea com as necessidades e os interesses dos alunos.

Em relação às concepções investigativas a atitude da professora é fundamentalmente utilitária, embora também surjam indicadores de uma atitude confirmatória e construtiva (nomeadamente na utilização de diários). Domina um modelo engajado, embora pretendendo-se algum distanciamento emocional (como no uso dos diários, da observação e dos questionários). Estas concepções são consonantes com os processos investigativos, nomeadamente aqueles com que aprofundou o seu próprio trabalho, no seu sub-projecto específico.

Finalmente, as concepções de mudança apontam para um modelo eclético, valorizando a acção, dentro de um contexto de colaboração que favorece a assunção dos seus próprios desafios - *"num estágio não pode arriscar. Aqui pode arriscar (...) há um acompanhamento, um ir abrindo caminhos"* (l.708, exploração da 1ª entrevista de "follow up"). Esta professora considera, ainda, a importância do conhecimento na orientação da acção - *"a acção é mais importante mas para actuar tinha de partir de dados, tinha que conhecer o que havia para avançar, porque senão avançava à toa"* (l. 600, exploração da 1ª entrevista de "follow up"), decorrente este conhecimento de uma investigação engajada e da teoria (pela pesquisa e formação), uma teoria utilizada em função de necessidades específicas. Considera-se que a investigação deverá estar associada a um processo reflexivo e a uma acção predominantemente autónoma, embora interdependente da relação com os alunos, e por vezes com os pais, muito mais do que com os colegas da escola. O processo colaborativo e afectivo de mudança é, assim, considerado relevante, sobretudo na relação entre a professora e os alunos e mesmo entre os alunos, embora sem excluir, em situações de formação, o valor de uma colaboração e de uma investigação cooperada, tal como ocorreu durante o projecto IRA. A professora preconiza o trabalho entre professores de uma mesma turma e diferentes disciplinas e valoriza um sentido de partilha, mais do que de conflito (apesar de sentir que esse é um aspecto problemático em que se vê frequentemente envolvida).

A professora oscila entre o relevo atribuído ao polo externo (implícito nos exemplos que fornece de situações de mudança de si própria, que ocorrem por estímulos externos), e ao polo interno e individual (quando concebe a mudança de sociedade pela mudança dos indivíduos, e pretende trabalhar para a transformação dos alunos e da prática, tendo em vista, também, uma mudança mais ampla, a longo prazo). Afirma, ainda, a importância do compromisso de cada um com essa mesma mudança, mais ampla.

7.2. O sub-projecto E / O professor E

Este caso teve características particulares que o distinguem de todos os outros, prevalecendo processos de reflexão e de recepção de teoria, que se mobilizaram de modo mais intenso no momento de elaboração do relatório - *"talvez o 3º ano tenha sido o mais*

importante em termos de mudança. Obrigou-me mais a pensar" (exploração do relatório geral). Nas entrevistas de "follow up", enfatizou-se o papel da reflexão, em detrimento da teoria, devido a factores de ordem pessoal - *"em mim a reflexão faz-me alterar mais"* (l. 201, exploração do relatório geral). O professor apontou, não apenas para a importância destes processos, mas também de outros, que afirmou terem estado presentes e terem sido importantes para o seu desenvolvimento - tais como a cooperação, o comprometimento com o grupo e consigo próprio e o clima relacional positivo. É de realçar o peso dado a este último aspecto, sem relação imediata com nenhuma mudança identificada - *"a empatia suplanta os aspectos técnicos"*. O comprometimento, relacionado com a interdependência entre o professor, a formadora e o grupo, foi favorecido pela flexibilidade durante o processo e pela estruturação na sua fase final.

São, ainda, frequentes as referências a uma interdependência com os contextos, nomeadamente com o par pedagógico, os alunos e o próprio programa. Estas interdependências são caracterizadas não apenas por consonâncias, mas também, frequentemente, por sentidos divergentes e por tensões não resolvidas (segundo o professor) - *"nos programas, que acaba por ser uma amálgama de Educação Visual e Trabalhos Manuais, que não agradam nem a uns nem a outros"* (l. 800, exploração a partir da 1ª entrevista de diagnóstico) - onde as forças externas, ora têm um poder maior sobre a acção - *"o outro vai-se submetendo para evitar conflitos"* (l.800, exploração da 1ª entrevista de diagnóstico) -, ora são atenuados por factores pessoais - *"neste último ano não me esforcei quanto devia em relação ao programa"* (l. 560, exploração a partir da 1ª entrevista de diagnóstico). São feitas, também, referências a um certo comodismo pessoal, que desencadeia dilemas, pelo conflito, não apenas com o pólo externo, mas também com valores pessoais, suportados por saberes operativos - *"sei fazer, não faço por comodismo"* (l.400, exploração do relatório parcelar).

Em comparação com outros processos de formação (um DESE), onde o professor também se envolveu (durante o 3º ano de desenvolvimento do projecto IRA), o professor acentuou no IRA, mais uma vez, as componentes de cooperação, reflexão e comprometimento e referiu a relação entre estes processos e a mudança da acção. Esta dimensão da acção não parece ter sido, no entanto, muito relevante, enquanto processo e

enquanto produto, como variadas vezes é referido *"estou a desenvolver, não tanto a parte prática, mas mais a forma de encarar"* (l. 520, exploração do relatório parcelar). Assim, a propósito da avaliação, afirma: *"no que respeita à discussão de grelhas com alunos sei fazer. Não faço por comodismo"* (l.400, exploração do relatório parcelar), limitando-se a *"no início do ano referimos os aspectos pelos quais o aluno é avaliado"* (l.400, exploração do relatório parcelar). Esta parece ser, assim uma mudança pontual, temporária, dependente de causalidades de ordem pessoal. Outras mudanças de acção, nomeadamente de planificação, concretização e avaliação são, segundo o professor, provocadas pela Reforma e pela nova disciplina, tendo aqui o IRA sido um elemento de apoio pela convergência de sentidos entre a reforma e o trabalho aprofundado no âmbito do seu projecto, no sentido de uma maior participação dos alunos na concepção e no desenvolvimento dos processos - *"era quase que um modelo imposto, agora fazem eles próprios o estudo"* (l.280, exploração do relatório parcelar).

É ao nível dos saberes e dos processos de pensamento que parece ter havido mudanças mais alargadas. Trata-se de saberes informativos e operativos, frequentemente contextualizados, mas também abstractos, dominando os conteúdos pedagógicos, os contextuais gerais e particulares e os relativos às matérias, nomeadamente de EVT. A sua formulação é basicamente proposicional, embora sejam frequentes as referências às descrições de casos – conhecimento de casos –, alguns deles problemáticos, apontando para uma organização holística do conhecimento.

As mudanças de referenciais parecem ser cumulativas, no sentido de se manterem processos antigos e de se flexibilizar a acção e o pensamento, de acordo com as circunstâncias - *"entretanto flexibilizei mais essa ideia"* (l.360, exploração do relatório parcelar). Esta flexibilização relaciona-se, segundo o professor, com o desenvolvimento da reflexividade e com uma diminuição do grau de convicção em relação aos saberes, manifestada num acréscimo de incerteza - *"em determinada fase, quando há mais informação, surgem mais incertezas (...) talvez o não pensar tão dogmaticamente"* (l.500-520, exploração do relatório parcelar). A incerteza parece ter aumentado devido à elaboração do relatório, associando-se aqui a processos de reflexão apreciativa e prática, sobre a acção, e preparatória desta. Esta incerteza é consonante com outros indicadores, de

uma atitude investigativa - *"ficou um bichinho pela investigação"* (l.20, comparação entre 1ª e 2ª entrevista) *"embora não faça diários, faço certas paragens"* (l.480, exploração relatório parcelar). A incerteza manifesta-se, ainda, em frequentes dilemas, nos quais o professor oscila entre opções distintas, saberes diferentes que suportam as diferentes alternativas, acções divergentes das concepções defendidas, posições pessoais e constrangimentos externos - *"há uma oscilação nas decisões, nas concepções"* (l.320, exploração do relatório parcelar). Alguns destes dilemas foram equacionados durante o projecto IRA, não tendo sido aí resolvidos - parecendo oscilar, embora talvez não de forma muito consciente, entre uma organização por processos/materiais e por produtos/problemas (*"é sempre à volta de problemas, embora ache importante o processo"*, l.600, exploração da 1ª entrevista de diagnóstico; *"privilegio o processo mas o produto é muito importante. Eles sentem-se motivados (...) captar a atenção dos miúdos, não pelos produtos mas pelos materiais (...)"*, l. 680-681, exploração da 1ª entrevista); entre uma avaliação de processos e de produtos (*"pretendo na mesma avaliar mais o processo que o produto, embora intuitivamente se avalie mais o produto(...)"*, l.720, exploração da 1ª entrevista). Identificam-se, ainda, oscilações entre uma concepção pedagógica cooperada e a intervenção activa do professor na execução dos trabalhos, uma intervenção apoiada em argumentos que favorecem uma concepção pedagógica centrada no professor como decisor e/ou executor. Esta é uma oscilação, ainda, entre um modelo de mudança aquisitivo e um modelo construtivo de aprendizagem. Estes dilemas surgem em diversas situações de um modo não muito distinto, embora nem sempre se manifestando, havendo um domínio de soluções cumulativas e integrativas - *"vou buscar coisas de um extremo para outro. Há a tentativa de integração entre soluções em termos de matérias, não de processos"* (l. 6000, exploração da 1ª entrevista de diagnóstico). Este modo dilemático de se posicionar e esta incerteza e reflexividade foram valorizados pelo professor - *"ainda me devia questionar mais"* (l.740, exploração da 1ª entrevista).

São ainda feitas referências a uma autonomia do professor, quer em relação ao grupo de formação, quer em relação à escola, sendo esta autonomia sentida como uma dimensão desenvolvida pelo próprio projecto e pelo modo como este foi orientado.

A relação com a escola é apresentada negativamente - *"hoje a cultura naquela escola é diferente (...) não noto as pessoas tão motivadas em problemas de ensino"* (1.420, *exploração do relatório parcelar*), sendo colocada a tónica numa cultura de isolacionismo/individualismo. Esta crítica relaciona-se com uma concepção de mudança que privilegia a interdependência e os processos de colaboração e de comprometimento e de vinculação afectiva - *"sobrepõe-se a afinidade. Depois vem a complementaridade técnica (a propósito da interdependência com o par pedagógico)"* (1.800, *exploração da primeira entrevista de diagnóstico*), bem como os processos de reflexão. Concebe-se uma reflexão predominantemente prática, à qual se seguirá uma acção exploratória, mas também uma reflexão técnica, associada a processos de pesquisa teórica. A mudança, segundo este professor, opera complementarmente por uma via construtiva e aquisitiva, partindo de problemas e de análise de situações, mas também das teorias e da análise documental.

Verifica-se, assim, uma consonância entre concepções de mudança e os processos de investigação-formação. A autonomia manifestada pelo professor não terá ajudado a desafiar estas concepções e consequentemente a sua própria acção. Assistiu-se a um fechamento em esquemas prévios e à importação de referenciais teóricos, sem que se desenvolvesse uma teoria pessoal. A dispersão por múltiplos problemas, de natureza diversa, também não terá apoiado esse desenvolvimento, não havendo uma agregação de mudanças organizadas à volta de ideias nucleares. A ausência destes nódulos críticos e, ao contrário, a organização do trabalho em torno de dilemas/problemas, cujos temas não se chegaram a clarificar satisfatoriamente, ou em relação aos quais o professor encontrava respostas que não punha em acção (resistindo à mudança), constituíram constrangimentos, mais do que facilitadores de mudanças.

7.3. O sub-projecto D / A professora D

Do discurso da professora D, nos segundos "follow ups", ressaltam referências a mudanças de acção, no sentido de uma diferenciação cooperada do ensino, que se mantiveram duradouras após o tempo do IRA, conjugadas de uma forma cumulativa, alternada numa mesma turma com processos mais tradicionais de ensino. Outras turmas apresentam dinâmicas que bloqueiam a manifestação dessas mudanças. Deste modo se

revela um padrão, que se repetirá em muitos excertos do seu discurso, de uma grande interdependência com os contextos, não apenas com as turmas em que trabalha, mas também com o grupo de formação, outros colegas (externos ao projecto IRA) e o próprio sistema educativo (sendo frequentes as referências à consonância das suas práticas com as da Reforma Educativa, embora no seu discurso surja a ideia de que o processo de mudança se iniciou com um desfasamento temporal em relação a esta Reforma). Esta interdependência não significa dependência total do exterior, conjugando-se factores de ordem pessoal (relativos a problemas de saúde e familiares) e factores de ordem externa, num jogo de causalidades múltiplas, que, por vezes, se orientam em sentidos divergentes. O polo que domina na tomada de decisão varia, embora em situações adversas haja tendência para se “render” às dificuldades, quer sejam do próprio, quer sejam dos contextos - *"onde tive mais dificuldades foi na Assembleia de Turma. Nunca assimilei muito (...) O ano passado no 6º ano não fiz. Nos 5º anos fiz, mas de forma muito dirigida" "os projectos de dramatização pus de parte pela dificuldade de dar resultados. O professor tem que ter muita prática (...)"*(linha 180, exploração do relatório) *"a organização (do jornal) foi feita por mim por falta de tempo"* (linha 241, exploração do relatório). Assim, a interdependência da professora com as situações tanto pode favorecer como dificultar a autonomia dos alunos. Mais uma vez parecem importantes as relações complexas e recursivas entre interdependência e autonomia, acentuando-se aqui o seu papel no desenvolvimento de valores e de acções congruentes com esses valores, constituindo-se num encadeamento de recursividades, onde não é possível distinguir causalidades lineares entre processos de autonomia e entre valores e processos de cooperação e de interdependência, nem tão pouco entre valores e processos de cooperação, embora seja possível constatar relações de causalidade circular entre eles. Parece-me ser um facto que a autonomia é um valor que a professora assume como novo, e que conjuga com o valor da participação, num aglomerado de mudanças valorativas consonantes com uma concepção pedagógica de ensino cooperado, onde a autonomia não se desliga de um quadro social mais amplo que é o do grupo onde cada indivíduo se insere - *"eles tinham um trabalho que definiam para o mês. A autonomia estava sujeita a esse compromisso"* (linha 160, exploração da 1ª entrevista). Este discurso apresenta diferenças notórias com um outro discurso, apresentado numa primeira entrevista,

antes do início do projecto IRA, onde dominava uma concepção mais centrada no professor e onde o aluno tinha um papel activo, mas decorrente de decisões da professora - *"faço a planificação de período e depois vou ajustando semana a semana (...) e então vou ao encontro deles", "dou sempre pelo menos uma obra completa (...) escolhida por mim mas de acordo com o nível etário deles"* (entrevista de diagnóstico). Trata-se de uma autonomia relativa, no entanto. Esta professora considera ser necessário algum controle e reflexão sobre o trabalho dos alunos, feita não apenas por parte dos alunos, mas também pela professora, de modo a que esta possa, com conhecimento das dificuldades e lacunas, orientar os alunos e regular os processos de aprendizagem *"se o professor não tem conhecimento contínuo do progresso do miúdo não se faz a regulação"* (exploração a partir da entrevista de diagnóstico).

Embora seja evidente esta preocupação com os processos de aprendizagem/produtos do ensino, nota-se, também, uma grande preocupação com os processos de ensino, em consonância com o seu projecto centrado na diferenciação do ensino, sendo frequentes as referências, a processos de reflexão prática e apreciativa, sobre a acção e sobre os contextos.

A reflexão terá sido um elemento central - *"o IRA teve sempre papel na medida em que levou a reflectir e a ver as coisas com mais profundidade. Isso é importante na implementação de uma prática de ensino"* (linha 560, exploração a partir dos diários) *"Esta reflexão é muito positiva. Especialmente quando havia clima aberto como nós"* (linha 221, exploração do relatório)

Um outro processo importante é o da própria acção – uma acção exploratória (decorrente, por vezes, de uma acção mais espontânea), onde dominam propósitos de mudança e ideias de operacionalização da acção, que muitas vezes evoluíram por um processo de tentativa e erro, ao qual não foi alheio, no entanto, a conjugação de processos reflexivos e colaborativos.

A referência a processos de investigação surgiu com mais relevo no primeiro “follow up” colectivo, surgindo apenas, neste segundo “follow up”, quando a entrevista orientava para o seu aprofundamento e quando a professora fazia o balanço do trabalho nas suas várias etapas. A investigação é associada, mais uma vez, aos processos reflexivos e

colaborativos - *"a discussão/reflexão dos outros ajuda sempre"* (linha 221, exploração do relatório) -, valorizando-se uma concepção de investigação engajada e utilitária, onde se complementam processos de escuta e de observação por terceiros - *"as observações e diários levaram-me a pensar e a reparar em coisas que não notava e a procurar corrigir-me (...)"* *"a observação e os diários são diferentes e complementares, ambos importantes"* (linhas 220 e 221, exploração do relatório). A concepção de mudança pela investigação aplica-se ao próprio ensino - *"faziam investigação, iam eles ao dicionário"* (linha 1, exploração da 1ª entrevista de diagnóstico). Uma pesquisa que já existia quando se iniciou o projecto IRA - *"(a pesquisa) eu dou normalmente uma semana, incluindo o fim-de-semana e peço-lhes para lerem enciclopédias"* (1ª entrevista de diagnóstico) -, tendo talvez sido continuada por outros processos - *"uma coisa que evoluiu era os miúdos serem chamados a fazer pesquisa das efemérides ou de assuntos que apareciam nos textos e eles desconheciam (exploração da entrevista de diagnóstico)"*.

É interessante verificar estes e outros indícios de isomorfismo entre o processo formativo e o processo pedagógico da professora. Embora não seja possível afirmar uma causalidade linear entre um e outro, e a própria professora não estabeleça essa relação de forma clara, parece-me ser de realçar a sua presença.

Tratando-se de um estudo interpretativo (e não positivista) é, no entanto, possível analisar o discurso de atribuição causal da professora e analisar quais são, segundo a sua perspectiva, as mudanças ocorridas e que permaneceram - e que tiveram alguma influência do projecto IRA.

O seu discurso centra-se fundamentalmente em si própria e são pontuais as referências a mudanças, quer dos alunos - *"apenas as decorrentes da acção e da resolução de problemas considerando uma multifactorialidade de processos nessa mudança"* (exploração da 1ª entrevista de diagnóstico) -, quer da escola (referindo, no entanto, uma colaboração duradoura com colegas do IRA), quer da comunidade/pais.

Considera terem ocorrido, nela própria, mudanças de ordem atitudinal e axiológica, em termos de adesão e conceptualização da própria complexidade desta dimensão valorativa - *"Pode-se estar a falar verdade mentindo. Este estudo mostrou-me que o processo não é tão linear. Às vezes a pessoa ouve o que lhe agradava e não o que foi dito (...) é o*

confronto com os outros. Isso faz-nos ponderar (...) o estudo levou-me mais a analisar essas coisas (...)" (linha 444, exploração dos diários) - bem como em termos de comprometimento maior com certos valores, tais como a autonomia (como já anteriormente referi). Tal não impede que perceba limites nessa mesma autonomia, contribuindo para tal outros valores e o reconhecimento de problemas associados *"uma coisa que eu vi naqueles dois anos era que os alunos nem sempre seguiam todo o leque de matérias (...) sendo o estudo inteiramente realizado por eles o professor não faz o acompanhamento devido (...) estão a trabalhar individualmente e vendo que tudo é valorizado vai estando a trabalhar sem ser formado"* (exploração da entrevista de diagnóstico). Estas mudanças valorativas, às quais a professora atribui processos de confronto com os alunos, de reflexão e de observação mais cuidada, nem sempre são consonantes com a sua acção, nem com a informação que tem acerca dos contextos, sendo essas divergências fonte de problemas. A análise dos excertos das actas/diários de investigação-formação, relativas às interacções estabelecidas em torno do sub-projecto desta professora, não indiciava, no entanto, um trabalho directo desta dimensão ética, não surgindo quase nenhuma referência a uma reflexão ética. Isto poderá significar que, na elaboração das actas, "escapou" esta dimensão, mas também pode significar que a dimensão ética terá sido desenvolvida sobretudo através da prática - integrando-se nestes processos de reflexão prática. As oscilações e os dilemas decorrentes das incongruências entre valores, acções e contextos parece indicar que as mudanças valorativas operadas despoletaram perturbações, que estavam ainda longe de um novo ponto de equilíbrio, aquando destas últimas entrevistas.

No entanto, são muitas as mudanças de acção que diz manter, embora algumas acumuladas com processos que já usava anteriormente - *"alternava entre um trabalho tradicional e um trabalho mais autónomo"* (exploração da 1ª entrevista de diagnóstico). A oscilação entre processos diversificados é uma tónica predominante do seu trabalho, de acordo com a ideia de diferenciação de ensino. No entanto, algumas dessas actividades sofreram alterações, depois do projecto ter terminado (assembleia de turma, por exemplo), que tornam mais restrito o "conjunto aglomerado" de mudanças associadas. Algumas actividades deixaram simplesmente de ser concretizadas (por exemplo, o trabalho de grupo, as leituras gravadas, as dramatizações). Estas perdas e retrocessos decorreram da detecção

de problemas nessas mesmas actividades, mas também da própria capacidade da professora e da sua adaptabilidade a certos contextos - *"naqueles dois anos fui aprendendo e acertando um determinado número de agulhas e pondo de parte porque não davam resultado e ultrapassavam as minhas forças"* (linha 21, exploração de entrevista de diagnóstico), *"depois vi que não aguentava o barulho do grupo. Pus de parte o trabalho em grupo plenário"* (linha 500, exploração dos diários), *"pus de parte a avaliação total das fichas pelo professor"* (linha 21, exploração da 1ª entrevista).

A mudança de acção é associada a mudanças de saberes operativos e de saberes informativos sobre os contextos específicos e sobre si própria - *"dei-me conta da minha movimentação excessiva na aula"* (linha 420, exploração dos diários), sobre os processos pedagógicos *"os cadernos programados tinham essa vantagem de respeitar o ritmo dos alunos"* (linha 121, exploração da 1ª entrevista). Trata-se de saberes predominantemente contextuais, proposicionais e relacionais, embora por vezes ganhem contornos de um conhecimento holístico, de casos ou de um conhecimento mais generalizável e abstracto.

No que respeita às actividades de investigação, verifica-se um desinvestimento, nomeadamente com a ausência da elaboração de diários e a não inserção em contextos de investigação colaborativos. A professora acentua, ainda, alguma emocionalidade negativa, referindo a "violência" dos processos, o desgaste sofrido e a necessidade de defesa - *"há uma necessidade de defesa para manter a integridade"* (linha 200, exploração do relatório). O IRA também teve, em contrapartida, um efeito positivo, na medida em que lhe deu maior segurança - *"a confiança que me davam também era importante"* (linha 480, exploração dos diários).

No que respeita à relação entre processos de mudança e mudança da acção e dos saberes a ela associados, um dos padrões que se verificou foi o de um esquema fluido de investigação-acção, em contexto colaborativo, que parte da detecção de problemas para o desenvolvimento de processos investigativos e reflexivos (sendo aqui o papel do formador relevante para a triangulação dos dados) - *"como também (para além dos diários) fazia observação, eu ponderava, tu respondias. Fazia-se continuamente o ponto da situação"* (linha 340, exploração dos diários). Daqui decorria a emergência de alternativas de acção que, postas em prática, permitiam a resolução desses mesmos problemas. Este esquema está

na base do não prolongamento de algumas actividades experimentadas e da redefinição cumulativa ou integrativa de outras, tendo havido, assim, um aparente retrocesso sobre as acções experimentadas no primeiro ano de desenvolvimento do sub-projecto. Um outro padrão importante, a anteceder e acompanhar o anterior, incluía processos de modelagem e de partilha pela observação e a reflexão, com elementos estranhos ao projecto IRA, que desenvolviam um trabalho de diferenciação pedagógica. Esta influência manteve-se após a finalização do IRA.

A evolução da acção, após o IRA, terá ocorrido frequentemente pela conjugação de processos mais espontâneos e processos de acção exploratória associados, numa espiral, a processos de reflexão na acção e de reflexão sobre a acção e sobre os contextos. Os processos investigativos do professor foram abandonados e mantidos os processos investigativos dos alunos, o que parece indicar que se terão mantido e desenvolvido sobretudo os processos de uma acção reflexiva.

Para a mudança de valores, foram atrás referidos alguns processos nos quais se associam, de um modo espiralado, a reflexão ética sobre os contextos e sobre a acção e a acção/confronto e conflito com as situações e alunos.

De notar, ainda, a quase ausência de referências a mudanças nas suas competências reflexivas, apesar do processo ter sido rico na sua utilização. Estes dados estão em consonância com análises feitas aos diários, onde tendencialmente a professora era mais descritiva do que reflexiva. A reflexão despoletava-se sobretudo nas situações interactivas, havendo indicadores que apontam neste sentido, nomeadamente a importância atribuída às situações de decisão. Nos diários de investigação-formação elaborados pelo grupo, relativos às sessões conjuntas, estes processos de reflexão tinham, no entanto, grande importância. Assim, parece que a reflexividade é uma dimensão que surge muito em interdependência com as outras, o que poderá ajudar a perceber porque não se reconhece como uma característica pessoal autónoma. No entanto, é esta reflexão em interacção com as situações e com os outros que é característica de uma prática reflexiva, mantendo-se ela responsável, como atrás se disse, pela evolução da acção, após o projecto IRA. O desenvolvimento de concepções pedagógicas reflexivas e de estratégias de cooperação e diferenciação são

também indício do desenvolvimento dessa mesma reflexividade, mesmo que esta se faça em continuidade com processos de práticas reflexivas já existentes.

7.4. O sub-projecto A / A professora A

Neste sub-projecto, verifica-se uma consistência de dados relativamente a uma concepção pedagógica reflexiva cooperada e a um maior comprometimento com esta (alargando-se a sua aplicação a múltiplos contextos, de modo mais sistemático). A avaliação foi a área onde essa concepção terá sido aprofundada, a partir de uma finalidade de operacionalização de valores e de transformação dos contextos, por processos cooperados de reflexão no grupo de formação e por processos de interacção em espiral entre acções (com um sentido exploratório) e a reflexão na acção (processos estes mais autónomos em relação ao grupo de formação e interdependentes da interacção com os alunos). Esta concepção não é isenta, no entanto, de algumas contradições aparentes, geradoras de tensões, onde, por exemplo, se apela à importância de uma planificação interactiva, embora partindo de um esquema prévio (ver exploração do relatório).

No decurso da acção/interacção, foram aperfeiçoados instrumentos e procedimentos de co e auto-avaliação. A acção evoluiu progressivamente, por pequenos passos de reconstrução integrativa, a partir da identificação, também ela progressiva, de problemas relativos aos processos de avaliação (e consequente finalidade de transformação das práticas) - uma identificação feita pela reflexão crítica e prática sobre a acção, apoiada em processos de investigação cooperada, favorecedora do comprometimento com a mudança - *"quando as pessoas não são muito sistemáticas, comprometidas consigo próprias, o compromisso com os outros ajuda a cumprir"* (comparação entre a 1ª e 2ª entrevista de "follow up"). Na investigação, realça-se a utilização de diários, cujos processos de elaboração, e sobretudo de análise, terão desenvolvido a escrita e a necessidade de escrever - uma escrita que apenas se manteve pontualmente e de modo menos aprofundado. Para além dos diários, a professora destaca a importância das observações, nomeadamente de alguns processos concebidos por ela (como, por exemplo, o "sistema de papelinhos"), na construção de saberes pedagógicos contextuais e no desenvolvimento de atitudes investigativas. Tratou-se de uma complementaridade entre processos de escuta e

observação por terceiros, onde o projecto individual se desenvolvia em interdependência com os contextos da própria acção e em autonomia com o grupo de formação.

A acção de investigação diluiu-se, com o tempo, após o projecto IRA - *"não vamos cumprindo com tanto rigor"* (linha 600, comparação 1ª e 2ª entrevista de "follow up"). No entanto, existem muitos indicadores de manutenção de uma atitude investigativa, utilitária, construtiva e explicativa - *"gostava de saber um pouco mais porque certas coisas acontecem"* (linha 540, comparação 1ª e 2ª entrevista de "follow up") -, orientada por concepções qualitativas de investigação focada, detalhada e onde se pretende assegurar algum distanciamento, rigor e controle da subjectividade/inferências (favorecidos pelo auto-conhecimento e pela triangulação de investigadores). Esta concepção da investigação tem paralelismos com uma concepção de mudança, considerando a professora que a investigação e a teoria poderão ser processos de mudança, mas em complementaridade com outros (muito mais referenciados), nomeadamente com processos colaborativos e de comprometimento, de acção, de reflexão sobre a acção e sobre a reflexão. Trata-se de uma concepção de mudança assente em crenças de constante melhoria da acção, de uma mudança lenta, intermitente, continuada, permanente, sistemática, feita por processos integrativos, criativos, construtivos, não radicais, em contexto de interdependência, partindo da prática e dos problemas que aí se identificam.

A professora refere que, após o projecto IRA, os seus processos e instrumentos de avaliação continuaram a evoluir, apesar dos constrangimentos externos - o sistema educativo a produzir modelos de avaliação e a exigir a classificação dos alunos; a escola a bloquear processos de adaptação; os pares pedagógicos com que trabalha a dificultar, por vezes, a prossecução coerente dos seus fins e valores; os próprios alunos, a valorizar a classificação, em detrimento do valor formativo da avaliação. Esta evolução apresenta, ainda, as características de uma reestruturação integrativa, pelo que se mantém em continuidade os tipos de mudança que durante o projecto IRA se desenvolveram, nomeadamente pelo desenvolvimento de uma acção exploratória - *"ainda fizemos fichas com eles, não elaboradas por nós, em que reflectiram sobre o que tinham feito (...) preparei uma ficha em conjunto, não como fazia as outras. Fomos conversando (...) cada um a sua"* (exploração da 1ª entrevista de "follow up"). Esta evolução não deixa a

professora inteiramente satisfeita, parecendo mesmo haver uma crescente inquietação - "*tenho menos certezas*" (linha 520, comparação entre 1ª e 2ª entrevista de "follow up"). Esta inquietação parece relacionar-se com um sentido de comprometimento com os valores de participação e autonomia, subjacentes a esta práticas, "*o poder da avaliação não é só do professor*" (comparação entre 1ª e 2ª entrevista de "follow up") -, bem como com um alargamento de saberes operativos acerca da avaliação participada - "*cada vez me dou mais conta que se não contarmos com a opinião dos miúdos é muito difícil nós ajuizarmos*" (exploração da 1ª entrevista de diagnóstico) - e com saberes operativos acerca da avaliação continuada e formativa/reguladora - "*cada grupo precisava ser mais apoiado (...) ou tem de haver momentos de paragem (...) uma paragem para balanço entre professores e alunos*" (exploração da 1ª entrevista de diagnóstico).

Trata-se de saberes operativos construídos por reflexões pré-activas e sobre a acção, apreciativas e produtivas, acerca dos efeitos positivos dessas mesmas acções nos alunos. Estes saberes adquirem frequentemente (neste caso) características de contextualização ("*não há forma ideal, varia de turma para turma*", comparação da 1ª entrevista diagnóstico/ 2ª entrevista de "follow up") e de conceptualização, abstracta ("*não há nenhum modelo perfeito (...) só não serão regras porque não são definitivas*", comparação da 1ª /2ª entrevista de "follow up"; "*era preciso encarar a avaliação como mais natural e integrada*", exploração do relatório). A conceptualização estende-se a saberes investigativos contextualizados acerca da impossibilidade de generalização do design investigativo desenvolvido (exploração do relatório), a saberes analíticos sobre mudança "*pela ligação teoria-acção, não (pelo) confronto*" (comparação da 1ª /2ª entrevista de "follow up"), e a saberes pedagógicos acerca da importância do auto-conhecimento do professor para a avaliação (ver exploração do relatório).

Por outro lado, e em paralelo, verifica-se a presença de um registo holístico no discurso, com recurso a metáforas e à apresentação de casos particulares, exemplificadores de situações de interacção/avaliação. Trata-se de um tipo de estruturação dos saberes que estará provavelmente relacionado com o desenvolvimento anterior deste tipo de pensamento (provavelmente, consonante com o seu percurso anterior de aprofundamento de estudos e de actividades em artes plásticas).

Salienta-se, ainda, um discurso frequentemente contextualizado, associado a um perfil de reflexão em interacção com processos de acção exploratória. A reflexão ter-se-á mantido, no sentido de um certo criticismo - *"ainda me questiono muito"* (exploração do relatório, l.720) - e evoluído para *"uma maior atenção às situações"* (l. 720, comparação da 1ª /2ª entrevista de "follow up"). A reflexão foi aprofundada, embora não tanto como a professora desejaria, pela utilização de elementos de ordem teórica adquiridos. Também a intuição terá sido desenvolvida (ou pelo menos utilizada) - *"temos de agir intuitivamente, mas com substracto. O intuitivo também tem muito de sabedoria"* (exploração do relatório). Parece tratar-se (embora não se possa afirmar com total segurança, por não se dispor de indicadores sistemáticos) de um desenvolvimento profissional, que se poderá inscrever dentro de um quadro conceptual que caracteriza o professor como "perito" (Dreyfus e Elliott, citados por Day, 1999), e de um desenvolvimento pessoal no sentido de um "pensamento crítico pós-formal" e de uma "consciência conectada", caracterizados pelo questionamento em profundidade, pela flexibilidade, pelo conhecimento baseado na primazia da empatia e relação e pelo pensamento não linear, metafórico, contextualizado (Kincheloe, 1993).

Surgem, também, referências a insatisfações, durante o IRA, decorrentes de discrepâncias entre o real e o desejado – como, por exemplo, a insatisfação em relação ao projecto IRA, pela dispersão, deficiente aprofundamento e não objectividade das reflexões - *"podia ter sido mais aprofundado"* (exploração do relatório). Insuficiências que estariam na base de uma mudança menos profunda e duradoura e mais pontual - *"foi menos sistemático que o desejado"* (l. 520, exploração do relatório). O desfazamento que se detectou, durante o IRA, a propósito dos tempos de acção e dos tempos de investigação no que respeita à elaboração dos diários, foi visto como positivo, valorizando-se o distanciamento emocional proporcionado pela sua escrita e análise.

Mas nem sempre a gestão do tempo terá sido adequada. Ainda a propósito do período em que decorreu o projecto IRA, surge uma referência negativa relativamente à discrepância entre um tempo de acção e um tempo necessário ao aprofundamento da reflexão - *"até para pensar é preciso tempo"* (l.440, exploração do relatório), pelo que a disponibilidade desse tempo terá dificultado a resolução de alguns dilemas.

Outras discrepâncias relevantes, sentidas como perturbadoras, dizem respeito a diferenças entre a acção e as concepções pedagógicas. Tal é o caso de um desfasamento, visível para a professora (após o projecto IRA), correspondente a um retrocesso (em relação ao conseguido numa certa etapa mais avançada do projecto), entre o tempo da concretização do processo de ensino-aprendizagem e o tempo da avaliação, surgindo esta, sobretudo, numa fase final do processo, apesar de algumas tentativas contrárias - *"fomos fazendo um mapa onde íamos anotando"* (l.844, exploração a partir da entrevista de diagnóstico). A convicção acerca da importância de uma avaliação sistemática ao longo do processo, que permita uma melhoria continuada da acção, estará na base dessa insatisfação. A professora afirma, no entanto, estar consciente de que o que se faz decorre de uma interdependência com os alunos - *"vai ter que ser conversa (...) têm tantas dificuldades de interpretação (l.640, comparação da 1ª/2ª entrevista de "follow up")* -, e dos colegas, sendo múltiplos os factores que lhe escapam ao controle, tantas vezes com sentidos divergentes e velocidades desfasadas, pelo que estas interdependências tornam mais imprevisível a acção. Apesar disso, surgem referências à continuidade das interacções, a alguma convergência de sentidos e à concomitância de velocidades. Os desfasamentos e as divergências são mais frequentemente referidos a propósito da escola e da colaboração entre colegas - trata-se de uma escola caracterizada pelo imobilismo e isolamento -, constituindo-se como constrangimentos à mudança. Constrangimentos que, quando colidem com factores facilitadores pessoais ou interactivos, nomeadamente com uma interdependência de sentidos convergentes na interacção com os alunos, nem sempre são suficientemente fortes para impedir as mudanças almejadas pela professora - uma mudança de si própria, da sua acção e dos resultados desta nos seus alunos, mas que, no entanto, não se estende significativamente à própria escola. A própria professora A tenta, sem êxito, mudar a situação de imobilismo - *"não consegui exigir uma reflexão muito aprofundada"* (linha, 880, exploração a partir da 1ª entrevista de diagnóstico).

Ainda assim há alguns indicadores de mudanças relativamente à colaboração na escola, nomeadamente entre os colegas que fizeram parte dos núcleos do IRA, apesar do grupo se ter desfeito e de não ter havido continuação de um trabalho nos moldes do IRA. A colega I parece-lhe, apesar da conflitualidade fácil com os colegas, ter uma função de

“pivot” de mudanças na escola, nomeadamente no que respeita às visitas de estudo. O colega E aposta, segundo esta professora, numa colaboração mais restrita, apresentando pouca disponibilidade para colaborar com os colegas. Refere, ainda, a existência de alguma colaboração com o seu par pedagógico, embora frequentemente difícil.

8 - Síntese Final

8.1. A tensão e a mediação entre os processos de investigação e acção - tensões resolvidas caso a caso

Uma das vertentes do projecto é a de investigação, entendida esta como investigação-acção em contexto de formação de professores. O projecto foi marcado pela complexidade de processos de investigação-acção em contextos de cooperação, conjugando-se recursivamente processos individuais e sociais, de interdependência no grupo de formação e com os contextos de acção dos professores.

Tentámos desenvolver percursos de pesquisa onde a intencionalidade investigativa, a sistematicidade e a utilização de instrumentação metodológica, conduzisse à construção de saberes significativos para os professores. No entanto, os professores estavam fundamentalmente preocupados com a sua acção, revelando dificuldades no que respeita à sistematicidade dos processos investigativos. Também não se proporcionaram condições temporais e de suporte institucional ao nível da escola, para que os professores se dedicassem inteiramente ao projecto e se pudessem ultrapassar essas dificuldades. Neste contexto, criou-se uma tensão resultante da presença de duas lógicas em interacção: a do prático, que procura a resolução dos seus problemas, e a do investigador, que tenta que se ultrapasse este nível de experiência e se estruture o processo, de modo a servir a construção de conhecimentos mais explícitos. Importa não justapor, mas integrar estas duas lógicas, embora tal tenha de ser feito caso a caso. Em reflexão de balanço intermédio, penso ter dado conta da tensão vivida entre estas lógicas - *"estas dimensões são importantes e devem-se interpenetrar num processo cíclico e em espiral, de forma a que cada nível introduza revisões nos outros. É preciso, no entanto, algum cuidado para que cada um possa seguir o seu ritmo, sem se sentir violentado por processos demasiado intensivos e sistemáticos. Há um equilíbrio que é preciso encontrar em cada momento e para cada pessoa, dependendo*

ainda das suas circunstâncias, das quais o próprio grupo constitui um elemento. Julgo que também é importante que a reflexão seja alimentada e fundamentada continuamente pelo real de onde se parte. Este é um processo crítico que pode e deve passar pela vertente investigativa do projecto" (Março de 1993). As tensões geradas conduziram a um processo flexível e criativo, por forma a encontrar equilíbrios satisfatórios para todos, tendo havido frequentes reformulações de propostas metodológicas, adaptando-as às situações, simplificando procedimentos e encontrando funcionalidades, simultaneamente investigativas e interventivas.

As relações recursivas, que se estabeleceram entre o polo do conhecimento e o polo da acção, foram, pois, componentes importantes deste processo, contribuindo para a sua complexidade. Esta recursividade reconhece-se, ainda, ao nível do ponto de partida e das finalidades (que não se cristalizaram num momento inicial de clarificação dos projectos, mas que foram sendo redefinidas e clarificadas). Podem distinguir-se, no polo da acção, aquelas finalidades que visavam a orientação da acção e sua eficiência, pela resolução de problemas (A,C,D,E), operacionalização e prossecução de valores e de fins (I,D,A), e as que visam a emancipação/transformação das práticas e dos seus fins (A,I,D). No polo do conhecimento, distinguem-se as que visavam informar a prática, pela regulação, produção e transferência de saberes sobre as práticas, sobre o próprio e sobre os contextos (E,I,A,C). Foi, no entanto, mais frequente partir de uma questão ou hipótese de acção do que de uma questão ou hipótese de conhecimento, estando estas últimas, quando explicitadas, ao serviço da própria acção. Houve, ainda, a tentativa de reformulação dos projectos, no sentido de transformar propósitos de acção em propósitos de conhecimento sobre a acção. No entanto, estas mudanças nunca foram totalmente assumidas pelos professores, pelo que o polo da acção continuou a prevalecer. Em projecto nenhum se visou apenas compreender/informar a prática, embora em alguns casos se tenha conseguido pouco mais do que isso e, mesmo assim, parcialmente (veja-se o caso do professor de EVT e o estudo de um aluno-caso). Noutros projectos, a transformação da acção foi o objectivo primeiro e foi sofrendo evoluções, logo desde o início (sub-projecto sobre a diferenciação do ensino). Neste e noutros casos, a compreensão e a acção evoluíram a par e passo, como metas e produtos da reflexão, pela intencionalidade de construir um conhecimento passível de apoiar a análise

crítica e a transformação da realidade, havendo uma atitude de abertura à constante regulação/transformação, pela procura de alternativas e admissão do erro. A própria acção foi, também ela, usada com vista à construção e regulação/transformação do conhecimento (sobre ela e sobre os seus autores/agentes). Deste modo, estabeleceram-se relações de co-produção entre finalidades e processos de construção de conhecimento, de eficiência e transformação da acção, a par de outras relações menos complexas e menos evidentes. Esta diferenciação de inter-relações constituiu um eixo importante para a compreensão da diferenciação de dispositivos de investigação-acção.

Um outro eixo para a caracterização dessas modalidades, que se cruza com o ponto de partida e com finalidades, diz respeito ao desfasamento (ou concomitância de velocidades) entre investigação e acção e entre processos de investigação. Estas interações também são caracterizadas, por vezes, por uma recursividade complexa entre investigação e acção. Um ponto comum a quase todos os sub-projectos (à excepção do sub-projecto do professor E) é o desfasamento de velocidades entre investigação e acção, embora a investigação seja, num primeiro nível, imediatamente reinvestida na acção e, nalguns casos, haja “equivalência” entre processos de acção avaliativa e processos instrumentalizados de investigação (A,I). Houve, no entanto, um segundo nível de investigação, onde o tratamento dos dados recolhidos neste primeiro nível era adiado para um tempo posterior, na medida em que exigia um tempo de aprofundamento que não se compadece com a imediatez e celeridade do processo de ensino-aprendizagem. Este desfasamento mais linear entre tempos de investigação e acção e entre tempos de investigação é associado, pelos professores, a dificuldades várias, nomeadamente de dispersão e aprofundamento, embora constitua, ainda segundo eles, um importante factor de mudança, pelo distanciamento emocional, pela reflexão sobre a acção, pela sistematicidade, estruturação e conceptualização. A concomitância entre investigação e acção, por outro lado, parece ser factor, tanto de estruturação, como de flexibilidade (I,A). As situações de “equivalência”, de concomitância e de ligeiro desfasamento temporal entre investigação e acção são aquelas onde mais se evidenciaram relações de co-produção entre investigação e acção.

Entre os projectos dos professores há, ainda, convergência metodológica, apesar da sua diversidade e desfasamento de velocidades. Essa convergência caracteriza-se, sobretudo,

pela utilização de alguns instrumentos de pesquisa comuns, havendo nomeadamente conjugação de processos de escuta - das significações recolhidas pelo próprio e por terceiros – e de processos de observação da acção em situação, por terceiros. Por outro lado, em todos os sub-projectos, visava-se a pesquisa dos processos de ensino, embora alguns acentuassem a pesquisa de produtos (C,I). Estes dispositivos não tiveram a mesma centralidade em todos os sub-projectos, havendo mesmo um caso onde eles foram totalmente desvalorizados, numa fase final (E). Os instrumentos e técnicas utilizados constituem, assim, um eixo importante que, conjugado com os dois anteriores (finalidades e relação entre investigação e acção), permite compreender e distinguir entre diversos dispositivos ou esquemas de investigação-acção.

São particularmente relevantes os cruzamentos e sequências temporais entre alguns dos seguintes dispositivos/modalidades, integradores dos eixos atrás referidos, variando os dispositivos e seus cruzamentos, de sub-projecto para sub-projecto:

- investigação-acção fluida para responder a problemas que iam surgindo e para explorar o desenvolvimento de processos de ensino (I,A, D), ou uma sucessão de pequenos ciclos de investigação-acção, centrados no desenvolvimento de processos de ensino (A). A acção surgiu aqui como modo de explorar e/ou testar vias para a sua resolução e desenvolvimento e a investigação mais distanciada (cruzando processos de escuta e observação) desenvolveu-se em paralelo, ou com um ligeiro desfasamento temporal em relação à acção, para apoiar o desenvolvimento da reflexão individual e colaborativa e o desenvolvimento da própria acção;
- processos mais lineares, em que a investigação se concebia como um estudo de caso, havendo uma investigação inicial para compreensão de um problema, à qual se sucederiam processos sistemáticos de intervenção (que, no entanto, nunca se organizou com esta pureza linear, mas que se cruzou com processos bem mais fluidos e complexos);
- processos retrospectivos de descrição e reflexão sobre uma experiência e sobre os problemas que daí emergiram, pelo que não se identificaram os contornos de investigação-acção;

- processos de investigação avaliativa que organizavam ciclos mais amplos de investigação, dentro dos quais se inserem processos mais fluidos e ciclos mais curtos de investigação-acção (I);
- desfasamento de velocidades entre processos de investigação (como atrás já se referiu);
- verifica-se, ainda, no caso da professora A, uma coexistência de sub-projectos no segundo ano, seguida de um outro projecto iniciado no 3º ano, estabelecendo-se relações de interdependência em espiral entre estes projectos, com transferências de processos investigativos;
- no caso da professora A, a ocorrência de uma sequência de projectos também permitiu que, num dado momento, se organizassem processos de análise de dados recolhidos previamente, para apoio à elaboração de novos projectos de investigação-acção.

Deste modo, verificou-se que uma grande diversidade de modalidades que, cruzadas entre si, num mesmo sub-projecto, ainda tornam mais complexos e diferenciados os processos de investigação-acção. Revela, assim, alguma da densidade de variantes possíveis que pode comportar um modelo, mesmo que complexo, tal como o que foi proposto por mim na fundamentação teórica. De notar que, embora esse modelo procure ser mais flexível que muitos dos modelos propostos por outros autores (também apresentados nesse capítulo), é mais representativo daquilo que aconteceu em cada projecto, quando este assentava em dispositivos de investigação-acção, onde houvesse uma permanente co-produção entre investigação e acção (tal como é representada pela primeira modalidade, atrás identificada). De notar que, mesmo aí, surgem distintos procedimentos onde as finalidades, o objecto de estudo e as técnicas usadas podem variar e se podem combinar de diversas formas. Mas, para além disso, a diferenciação de percursos permitiu que se organizassem outras modalidades, cruzadas com esta, em paralelo ou em sequência, a ponto de se ter verificado, num dos casos, o desvirtuar da ideia central e inicial de desenvolvimento de processos recursivos de investigação-acção (E). Deste modo, o modelo apresentado deverá ser lido como um modelo aberto, capaz de abranger a sua totalidade e cada um dos seus componentes. Por outro lado, as modalidades atrás referidas deverão ser entendidas

num contexto colaborativo mais amplo, onde os sub-projectos se desenvolviam, pela cooperação entre os professores, em processos investigativos e de reflexão conjunta, e não apenas em interdependência com os contextos de acção educativa dos professores. Neste contexto colaborativo, enquanto formadora e investigadora, também tive um papel importante na organização e desenvolvimento desses processos, ora desempenhando uma liderança mais centralizadora, ora participando de uma forma mais paritária, enquanto membro de um grupo. O modelo proposto na fundamentação teórica parece dar conta, também, embora de forma muito abstracta, das relações entre esse plano de investigação-acção mais autónoma e de investigação-acção colaborativa.

No que respeita à relação entre as modalidades atrás identificadas e a mudança, os dados disponíveis dão algumas indicações interessantes, que a seguir se aprofundam.

Retomando o eixo de análise relativamente à concomitância de velocidades entre investigação e acção, os dados corroboram a ideia de que os instrumentos que acumulam funções de acção e investigação apoiam mudanças de acção e concepções pedagógicas consonantes. Trata-se de mudanças de acção e de concepções pelas quais o professor concebe e usa esses instrumentos e os saberes sobre a acção e sobre os contextos, com eles construídos, para continuar a desenvolver o seu trabalho, numa perspectiva de transformação também de si próprio (I,A).

Ao contrário, o alargamento do tempo da fase de investigação e reflexão colaborativa, adiando (embora não totalmente) uma acção sistemática, poderá ter repercussões negativas em termos de transformação dos contextos específicos - no caso do aluno C, por exemplo, este adiamento de uma intervenção sistemática poderá ter sido um dos factores que contribuiu para não se ter conseguido ultrapassar o seu insucesso escolar.

No mesmo sentido, o desfasamento de velocidades entre os sub-projectos foi, para os professores que em algum momento sentiram que o seu projecto progredia mais lentamente, um factor de dificuldade, levando-os, em situações críticas, a pôr em causa o seu comprometimento com o próprio projecto.

Os processos complexos e estruturados, nos quais a investigação avaliativa é estruturante de ciclos amplos de investigação-acção, associados a uma lógica confirmatória e utilitária parecem associar-se, no entanto, a mudanças em continuidade, mais do que em

ruptura (I), servindo para legitimar o que já se faz, mais do que para orientar para uma atitude e reflexão crítica que ponha em causa esquemas prévios. No entanto, os casos são complexos, surgindo em cada um, e de forma mais ou menos integrada, diversas modalidades de relação entre investigação e acção, sendo também complexa a relação entre estas e a mudança. Assim, no caso da professora I, as mudanças de acção identificadas ocorreram sobretudo com base em processos de acção exploratória e de reflexão que a acompanhava, uma reflexão mobilizada, em parte, também por processos investigativos mais distanciados, como os diários e a observação, mais do que por os processos onde coincidiam as funções investigativas equivalentes e avaliativas. Os instrumentos de avaliação foram utilizados, no entanto, segundo uma lógica confirmatória, centrada nos efeitos do ensino, ao contrário do que aconteceu com a professora A, onde se pretendia a construção/desconstrução dos próprios processos de avaliação. Talvez por isso, neste caso, a utilização de instrumentos de avaliação tenha constituído um importante processo de mudança.

Também neste caso A, a reflexão desenvolvida com base nestes instrumentos surge integrada em dispositivos onde, pelo menos parcialmente, investigação e acção têm velocidades concomitantes, surgindo a avaliação frequentemente durante o processo de ensino-aprendizagem e com carácter formativo e não apenas no fim, com carácter de balanço. Os questionários, na professora I, ao contrário, surgem normalmente como balanço avaliativo (para além daqueles que servem de diagnóstico e consulta aos alunos para planificação do trabalho). Estes instrumentos, bem como os relatórios, desfasados no tempo em relação ao tempo de acção, constituem dispositivos investigativos menos importantes para a mudança, pelo menos no que respeita à mudança de acção. Parece assim, e mais uma vez, salientar-se a importância da concomitância de velocidades entre investigação e acção, embora conjugada sempre com outros factores coadjuvantes.

De entre esses factores coadjuvantes, e para todos os sub-projectos, encontram-se os processos de cooperação e partilha no grupo, processos importantes no desenvolvimento da investigação, mais do que no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, sendo os professores, neste, mais autónomos em relação ao grupo de formação. No entanto, a colaboração ocorreu em situações de grande proximidade temporal entre investigação e

acção – tais como na concepção e desenvolvimento das hetero-observações e nas reflexões a partir dos diários -, apoiando o seu reinvestimento imediato na acção. Aqui, a discussão a partir dos diários constituía um facilitador da própria avaliação e preparação dos processos de ensino-aprendizagem, sendo, também por isso, um elemento da própria acção (quer nas suas vertentes de reflexão antecipatória, quer de reflexão sobre a acção). De notar, ainda, que foram assinalados todos os tipos de reflexão e valorizados pelos professores, nos "follow ups", como processos de mudança.

Também o desfasamento temporal entre o momento da escrita de diários e da sua análise constituiu um factor de desencorajamento da própria escrita (A), pelo que, mais uma vez, se assinalam problemas decorrentes de desfasamentos, neste caso, entre distintos tempos de investigação.

Por outro lado, a estruturação de um processo investigativo onde se conjugavam processos de escuta (questionários, diários) e observações, por terceiros (nos sub-projectos A,D,I) terá favorecido o desenvolvimento, nos professores, da consistência entre os seus referenciais e entre estes e a acção.

A estruturação investigativa, decorrente da organização de um relatório pode, no entanto, favorecer, ou não, essa consistência. No caso do professor E, no entanto, tal não aconteceu. A própria estrutura do relatório à volta de problemas/dilemas terá contribuído para o desenvolvimento e manutenção desses dilemas.

No caso da professora D a relutância em definir objectivos de construção de conhecimento e a consequente recusa de elaborar um relatório parcelar, apesar dos processos instrumentalizados de investigação complementares entre escuta e observação directa, apesar dos processos fluidos de investigação-acção ocorridos, que partiam de problemas detectados na acção e apesar da importância dos processos de acção exploratória no desenvolvimento da acção, poderá ter tido alguma influência num aparente retrocesso, ainda durante o desenvolvimento do projecto IRA, em relação ao aglomerado de mudanças "massivas" ocorridas durante o primeiro ano de desenvolvimento do sub-projecto e em relação à consistência de um modelo cooperado de ensino. Não é possível, no entanto, estabelecer uma relação de causalidade linear entre estes retrocessos e as resistências manifestadas, e a própria professora não o faz nos "follow ups". O evitamento em relação à

elaboração do relatório final parece, ele próprio, ser também um sintoma de um desinvestimento, decorrente desse processo sistemático e acelerado, pelo que terá mais provavelmente ocorrido uma recursividade entre ambos os fenómenos, onde ambos – retrocesso e desinvestimento – se co-produziam. A menor estruturação no desenvolvimento deste projecto, onde se descuraram, a partir de um certo momento, as análises de dados e o relatório final, parece estar, no entanto, associada a uma maior flexibilidade da acção da professora em contexto escolar. Esta flexibilidade e a continuidade dos processos, desenvolvidos durante o projecto IRA, de acção exploratória e de reflexão, parecem ser também responsáveis, em grande medida, pela acentuação de dilemas, após o projecto IRA, bem como pela continuidade de processos de reconceptualização e pela reestruturação da acção, no sentido integrativo e cumulativo (entre novos e antigos procedimentos), reestruturações e reconceptualizações que podem ser entendidas como retrocessos, à luz do novo modelo que a professora pretendeu implementar.

Ainda no que respeita à complementaridade entre processos de escuta e de observação por terceiros (pelo grupo, pelos alunos ou por outros colegas exteriores ao projecto), e entre processos de investigação individual mais autónomos e solitários (por exemplo, a escrita de diários) e processos sociais, colaborativos, de maior interdependência (por exemplo, a análise de diários) verifica-se que estas associações e movimentos pendulares entre pólos complementares são valorizados por quase todos os professores (A,D,I). Não são, no entanto, valorizados por todos os professores (professor E), havendo, da parte deste último, uma rejeição, quer da observação, quer dos diários, em detrimento da pesquisa documental e teórica e do desenvolvimento de processos retrospectivos de reflexão sobre a acção. As utilizações pontuais de observações e de registos diários, neste sub-projecto E, foram desvalorizadas, quer nos "follow ups", quer ainda antes, na apresentação de um relatório, o que parece indicar a ineficácia de insistir em dispositivos aos quais os professores resistem sistematicamente. A flexibilidade e diferenciação do processo permitiu, no entanto, que se reequacionasse este sub-projecto, se mantivesse um comprometimento com o grupo e com o projecto IRA e que se estruturassem alguns produtos finais, com repercussões em mudanças importantes do professor, nomeadamente de reflexividade e níveis conceptuais mais complexos.

Por outro lado, a utilização de diários (nas suas componentes de registo escrito, de reflexão colaborativa, de análise e síntese descritiva e reflexiva, e o registo e reflexão a partir das observações, nomeadamente do tipo naturalista e ocasional, constituem, em associação com processos de acção sistemática, formas integradoras de processos holísticos e analíticos que terão, pelo menos segundo a professora A, facilitado o desenvolvimento da intuição e da criatividade (A).

Os diários e as observações surgem, ainda, associados a processos de reflexão colaborativa, relevantes ambos para o desenvolvimento de saberes contextualizados sobre si próprio (entre outros saberes que poderão não ser comuns aos diversos professores), pelo que a construção da individualidade é, ainda, uma construção social. O não prolongamento sistemático de ambos os tipos de registo, para além do projecto IRA, parece também estar associado ao não desenvolvimento dos respectivos processos colaborativos, na escola ou mesmo entre estes professores (alguns dos quais se dispersaram por outras escolas). Hipotetizo que caso essa colaboração continuasse e se alargasse, estes processos de investigação poderiam constituir simultaneamente elementos de investigação e de acção, num contexto mais amplo, onde a colaboração seria parte constitutiva da própria acção profissional. Deste modo, essa confluência de funções de investigação e acção seria, ela própria e mais uma vez, factor de permanência dessas mudanças, estabelecendo-se uma recursividade, isto é, uma influência recíproca entre investigação e colaboração.

A utilização diferenciada de diários e de observações (havendo situações de utilização mais sistemática ou apenas pontual), bem como a diversidade de modalidades de relação entre investigação e acção e a complexidade de inter-relações entre elas, permitiu que se desenvolvessem processos de investigação-acção flexíveis. Assim, foi possível fazer coexistir a diferenciação de sub-projectos e a organização colectiva de um projecto e percurso conjunto, sendo tal estruturação e unidade favorecida por processos de cooperação e de partilha que permitiam a sua articulação e o desenvolvimento de um percurso e de um produto comum (nomeadamente o relatório).

Ainda ao nível investigativo, continuo a subscrever a reflexão que registei numa fase intermédia do processo, no meu diário de investigação: *"Como hipóteses de actuação penso que poderá ser eficaz continuar a desenvolver processos de investigação da própria*

prática, onde os professores estudem os seus próprios dilemas/problemas e se confrontem com as suas próprias práticas e com as reacções dos seus interlocutores (através da utilização do vídeo, por exemplo), bem como de processos de reflexão em pequeno grupo, onde cada um se "despe" publicamente, recebe feedback dos pares e discute abertamente as suas dificuldades. Penso que esta dimensão social da formação é uma característica importante do trabalho desenvolvido no IRA e que deverá permanecer para estimular estes processos emancipatórios e críticos. (...) Os dilemas ao serem apreendidos na própria prática, através de uma consciencialização reflexiva, poderão induzir processos de análise das diversas opções em confronto, e das circunstâncias constrangedoras e das variáveis pessoais em jogo, exigindo decisões mais ou menos resolutivas, mais ou menos casuísticas, mais ou menos complexas, que apontem para acções mais ou menos transformadoras."(Março de 1993). Esta utilização dos dilemas não é, no entanto, uma panaceia e muitos dos processos ocorridos contrariavam esta ideia, deixando ela de ser central, ao contrário do que em certa altura se esboçou, tornando-se o processo bem mais diversificado e complexo do que o que se previa. A manutenção dos dilemas e o seu aprofundamento, após o projecto IRA, revela que houve casos em que eles foram importantes elementos do processo, com repercussões no desenvolvimento de um nível conceptual mais complexo (no caso do professor E terão tido influência no desenvolvimento de formas de pensamento menos dualistas e mais relativistas). Este desenvolvimento e manutenção dos dilemas parece assegurar, por outro lado, que a instabilidade própria dos processos de mudança não se esgote quando a formação se finaliza – processo de mudança que nunca cessaria, certamente, mas que encontra na apreciação positiva de problemas, da contradição e do conflito, um possível factor de desenvolvimento de uma atitude favorável à mudança e com esta, a sua aceleração ou aprofundamento.

Por fim, as referências críticas, bem como as ideias recorrentes de que o projecto IRA poderia constituir uma etapa de um processo mais amplo, numa perspectiva de formação verdadeiramente continuada ao longo da vida, acentuam a ideia de que nenhum processo, só por si, mesmo que diferenciado, responde positivamente a todos os critérios de avaliação dos professores e que nenhum permite uma transformação plena de indivíduos e de contextos. Há, pois, que tomar opções e as opções tomadas parecem ter sido, de um

modo geral, satisfatórias para os professores. Na minha perspectiva, essas opções permitiram, até, o desenvolvimento dos professores em dimensões que eles próprios não valorizam tanto, tais como no desenvolvimento de uma maior contextualização, compreensão holística e intuitiva (A), o que aponta para o desenvolvimento de alguns professores enquanto “peritos” na sua actividade profissional (Dreyfus e Elliott, citados por Day, 1999). As interrogações, a incerteza e as insatisfações, que permanecem, poderão ser, por outro lado, factores importantes na permanência da impermanência, isto é, de aceitação, comprometimento e continuação de um percurso de mudança que não se esgota com a própria formação.

Pode, ainda, questionar-se a validade dos projectos no que respeita à cientificidade do processo de investigação e do conhecimento alcançado. Critérios como o da credibilidade dos processos investigativos e das construções do investigador, pela fundamentação nas evidências e pelo alargamento e cruzamento de fontes, metodologias e perspectivas, pelo balanceamento entre distanciação e implicação, pela auto-reflexividade e pela contextualização do conhecimento produzido, são alguns dos cuidados a ter. A investigação-acção caracteriza-se, ainda, por uma construção progressiva, em espiral, que lhe confere flexibilidade e adaptação aos contextos e aos problemas da acção, pelo que a credibilidade passa ainda pela relevância prática e utilidade da investigação, assente nessas características. Na sua estrutura conceptual, procura integrar uma grande diversidade de domínios do saber, de objectos, de referenciais teóricos, de terminologias, sendo, pois, um campo privilegiado de interdisciplinaridade. Daqui, decorre o seu potencial contributo na construção de uma ciência da educação, por excelência uma ciência da prática, emergindo desta e estando ao seu serviço. Este cariz de utilidade social, assente em saberes locais não totalmente generalizáveis, apenas parcialmente transferíveis para outros contextos similares, parece-me ser uma das tendências mais fecundas na construção de um conhecimento sobre a educação, pelo que este paradigma de investigação poderá vir a desempenhar um papel marcante na sua evolução. Tal aconteceu com os processos de investigação-formação, nomeadamente quando após sucessivos processos de distanciamento, a investigação se estruturou na forma de estudos de caso (no meu plano de investigação-acção). Mas tal não parece ser o que aconteceu com os processos de investigação-acção dos professores, mesmo

quando apresentados num relatório final da responsabilidade de cada um deles. O trabalho de investigação dos professores, desenvolvido nessas situações, está longe de constituir um modelo exemplar do que deverá ser um percurso com credibilidade científica, onde os problemas do rigor e da sistematicidade e as próprias dificuldades de problematização, bem como a conceptualização do conhecimento, são os seus principais obstáculos. Mas, num processo em que se privilegia a diferenciação e a flexibilidade para melhor adaptação aos professores, ao contrário de um processo em que se adaptam os professores à investigação do formador, torna-se pouco provável esperar e querer que se avance no sentido de aprofundar essa cientificidade, sendo os professores os primeiros a acentuar os seus objectivos de transformação da acção sobre os de construção de conhecimento. O desencontro entre investigação e acção, como se viu, embora apoiasse a estruturação e conceptualização de saberes, fundamentados em processos de investigação mais sistemática, também constituiu fonte de dificuldades, enquanto a concomitância e equivalência entre investigação e acção parece favorecer as mudanças mais significativas da acção e da reflexão.

Por outro lado, analisando criticamente as condições em que se realizam estes processos, muito dificilmente se poderia conseguir que, a passo e passo, saberes mais conceptualizados fossem elaborados e utilizados ao serviço da acção (parecendo mais realista procurar um equilíbrio diferente, de projecto para projecto e de indivíduo para indivíduo, adaptado a cada fase de trabalho, por forma a favorecer a coexistência de processos de investigação cujos resultados são, imediata e directamente, reinvestidos na acção e de outros processos de investigação onde os dados se possam acumular de forma a serem trabalhados apenas posteriormente, com mais rigor). Deste modo se podem favorecer mudanças de acção e reflexividade, mas também mudanças no sentido de uma maior conceptualização e abstracção. As maiores fragilidades das investigações dos professores, feitas nestes moldes, situar-se-ão mais provavelmente nesse segundo nível de maior distanciação. Este nível de maior conceptualização foi, pelo contrário, aprofundado e cuidado no plano dos estudos de caso que agora se apresentam (e que decorrem da investigação-acção dos professores e da investigação-formação colaborativa e individual).

8.2. Tensões entre flexibilidade-estruturação e entre interdependência-autonomia

Os processos de investigação-acção são associados a processos de flexibilidade e de interdependência, mas também a formas de estruturação, uma estruturação que não foi previamente definida nem estandardizada, que foi pautada pela utilização de múltiplos esquemas de relação entre investigação e acção e, ainda, pelo uso diferenciado de diversas e complementares técnicas e instrumentos de investigação. Se a própria flexibilidade surge em contexto de diferenciação, como atributo dos processos estruturadores, estes surgem, por vezes (por exemplo na forma de relatórios finais), para superar algumas dificuldades introduzidas por essa mesma flexibilidade e por essa mesma diferenciação, nomeadamente dificuldades de dispersão e sobrecarga de tarefas, apoiando-se na dimensão colaborativa do trabalho desenvolvido. Deste modo, estruturação e flexibilidade surgem como características, tanto contraditórias, como mutuamente necessárias, estabelecendo-se relações dialógicas e recursivas entre ambas, favorecedoras de desenvolvimento de um complexo e diferenciado percurso formativo e investigativo.

A flexibilidade dos processos formativos, associada à dispersão decorrente da diferenciação em sub-projectos individuais, terá favorecido, ainda, a coesão do grupo e a permanência no projecto, mesmo de quem se afastava completamente do que era proposto (E). Por outro lado, a estruturação dos relatórios, numa fase final, também terá favorecido esse comprometimento com o projecto do professor E. Em sentido complementar, os processos cooperados e de interdependência na formação parecem ser tanto factor de estruturação (I,A) como de dispersão (I,A) e flexibilidade (C,I). Por exemplo, a interdependência no grupo de formação e a interdependência com os contextos de acção educativa do professor, parecem favorecer o desenvolvimento da flexibilidade, em detrimento de esquemas mais rígidos e lineares de investigação e de intervenção inicialmente previstos (caso do sub-projecto C, da professora A). A perda de interdependência na formação pode, ainda, gerar perdas de estruturação dos processos investigativos (D). Deste modo, verifica-se uma relação complexa entre, por um lado, o eixo tensional estruturação-flexibilidade e, por outro lado, os processos de interdependência, comprometimento e colaboração. Há, aqui, situações que se destacam pelo mútuo movimento de estruturação e

flexibilidade desenvolvido por esses processos interactivos (I,A), (à semelhança do que acontece com os processos investigativos), e outras que se caracterizam pelo desenvolvimento dos processos de interdependência, com base nesse duplo movimento de estruturação e flexibilidade, o que poderá, pelo menos nestes casos, apontar para uma relação recursiva entre interdependência, por um lado, e a tensão estruturação-flexibilidade, por outro. Assim se revelam como generativas para a interdependência e para o comprometimento, nestes casos, a tensão entre estruturação e flexibilidade (E), sendo esta tensão gerada pelo menos parcialmente por essa mesma interdependência (A,I). Assim, quer a tensão estruturação-flexibilidade, quer a interdependência, parecem constituir elementos que se favorecem mutuamente, favorecendo a complexidade dos próprios processos formativos e investigativos.

Por sua vez, a gestão recursiva entre flexibilidade e estruturação estende-se, para além dos processos formativos, e de forma isomórfica, aos próprios processos de ensino-aprendizagem de alguns professores (A), o que poderá ter sido favorecido pelos processos de interdependência acima referidos. No mesmo sentido, os processos de interdependência na investigação parecem, ainda, associar-se a processos de interdependência na acção, pelo que a interdependência e tensão entre flexibilidade e estruturação terão tido (para além de um papel importante no desenvolvimento da complexidade de processos investigativos e formativos, e talvez por isso), influencia no desenvolvimento da complexidade dos seus resultados. De notar que os dados não permitem, nem o estabelecimento inequívoco destas relações, nem uma generalização das afirmações anteriores a todos os casos, nem tão pouco a sua testagem. Coloco-me, assim - e sobretudo - na perspectiva de construir e reconstruir, com base nos dados, algumas hipóteses de interpretação compreensiva e explicativa, com carácter provisório e contextualizado, sem pretensões a uma generalização que sirva a todos os casos.

Ainda numa perspectiva de não generalização e de perspectivação de relações entre processos e produtos, a estruturação da investigação-formação parece favorecer o desenvolvimento da estruturação individual, com ganhos de conceptualização e de consistência entre referenciais e entre estes e a acção (A,I). Isto nem sempre parece, no entanto, ter ocorrido (E), podendo mesmo acontecer que dispositivos de estruturação como

os relatórios finais, quando se organizam em torno de dilemas, tenham implicações no desenvolvimento de níveis conceptuais menos dualistas e mais relativistas e na consequente não resolução desses mesmos dilemas. A ausência de processos estruturantes, como o relatório (em D), pode - no mesmo sentido e em conjugação com outros processos - favorecer o desenvolvimento de tensões, de dilemas e de inconsistências entre referenciais e entre estes e a acção. Tensões que são, no entanto, potenciadoras de processos criativos, contextualizados e de questionamento permanente, caracterizadores da própria mudança.

Por outro lado, e ainda na mesma lógica de não generalização, também os processos de autonomia em relação ao grupo podem constituir um elemento de flexibilidade (I). A autonomia, por sua vez, pode ser favorecida por esta flexibilidade, pelo que se podem gerar relações recursivas também entre flexibilidade e autonomia.

Verifica-se por vezes, no entanto, uma associação inversa entre uma maior flexibilidade e autonomia da intervenção e uma menor estruturação da investigação-formação (D), associada a uma tensão não recursiva entre perda de interdependência no grupo, não autonomia investigativa e perda de estruturação. Assim, a perda de interdependência na investigação não terá tido equivalência num aumento de autonomia da professora neste domínio, com perda de estruturação do processo. Neste caso, essa flexibilidade parece constituir, no entanto, um factor de continuidade da mudança, embora aqui com um sentido de recuperação e integração de antigos e novos procedimentos. A interdependência no grupo, caso se tivesse mantido intensa, poderia eventualmente ter dado apoio a formas mais emancipatórias, ajudando a manter as rupturas operadas e apoiando o seu aprofundamento. Deste modo se acentua, mais uma vez, o valor dessa mesma interdependência e os riscos de uma autonomia excessivamente precoce em relação ao próprio grupo, por falta de preparação para essa mesma autonomia. Aponta-se, assim, para a importância de uma autonomia relativa, complexamente concretizada através de balanceamentos e complementaridades, mas sobretudo através de tensões recursivas entre autonomia e interdependência. A recursividade isomórfica entre autonomia na formação e na acção dos professores nos seus contextos de intervenção, entre professores e alunos, poderá ter mesmo dificultado essa interdependência na formação, parecendo ser necessário contrariar estas tendências “centrífugas”, para que se gerem processos e produtos mais

complexos. Assim, apontam-se também limitações, quer da autonomia, quer da flexibilidade que a ela seja associada. A dialógica recursiva entre uma maior autonomia e uma maior interdependência, pelo contrário, poderá ser um factor importante ao serviço da complexidade, quer dos processos investigativos e formativos, quer das mudanças que eles favorecem. Ainda neste sentido, os dados apontam para que a interdependência no grupo, nomeadamente em relação à investigadora-formadora, pela cooperação e outras formas de colaboração, permitiu o aprofundamento das transformações a que os próprios se propunham, favorecendo o seu comprometimento e servindo ao desenvolvimento da sua individualidade, no sentido de uma autonomia e autoria em contexto de co-autoria. Assim a própria interdependência parece conter, em si, a possibilidade de gerar, recursivamente, a autonomia de professores e de alunos.

8.3. A importância do encontro – do eu, do outro, do nós - nos percursos individuais: interdependências, lideranças e afectos na construção de isomorfismos

O isomorfismo corresponde à inscrição hologramática do todo, que constitui o projecto e o processo formativo, em cada uma das partes, correspondentes aos sub-projectos e aos professores seus responsáveis, pela interacção permanente entre investigação-acção e pela interdependência no grupo e com a formadora.

Verifica-se um isomorfismo dos processos de participação e cooperação (A,D,I,C) e dos processos de autonomia (D,A), entre a formação e o ensino, mas também isomorfismo entre os processos de investigação na formação e processos de investigação no ensino (I,A,D,C) e ainda isomorfismo entre sub-projectos (E, D, I, A).

O próprio isomorfismo parece desenvolver-se num encadeamento de recursividades, destacando-se neste caso as relações de causalidade circular entre valores, nomeadamente de cooperação e autonomia e entre valores e acções congruentes.

O isomorfismo parece ser apoiado, quer por processos de interdependências convergentes (pela partilha de experiências e cooperação favorável ao estabelecimento de um clima relacional positivo e de confiança), quer por processos de interdependência divergente e conflitual entre colegas e com a investigadora-formadora (E). Divergências e conflitos suportados por um grupo que não se cindia, dado o clima afectivo positivo, a

cooperação e a própria diferenciação dos sub-projectos. Esta diferenciação constitui um processo onde as diferenças se aceitam e defendem, pelo que cada um tende a aceitar a diferença em si próprio e nos outros, a aceitar as suas próprias dificuldades e limites, ao mesmo tempo que aumenta os seus repertórios de práticas e de perspectivas, pela descentração de si e observação de outros, diferentes de si, e pela construção com os outros de novos caminhos individuais e conjuntos, onde o “eu” e o “outro” se juntam na construção do “nós”.

Mas estes encontros e estes confrontos, embora enriquecidos pela heterogeneidade de interesses, sentimentos, emoções, são limitados também por eles. Apesar do grupo funcionar como campo de catarse de insatisfações e frustrações foi, também ele, factor dessas mesmas tensões emocionais, nomeadamente pela dispersão e sobrecarga, mas também pelas apreciações críticas que eram feitas entre todos e em relação a cada um. Também por isso, e ainda pelas dificuldades, elas próprias diferenciadas, em lidar com esses confrontos e com o reconhecimento de necessidades de transformação, criaram-se barreiras e opacidades à própria mudança e ao aprofundamento do confronto com os outros (algumas das quais se manifestaram em resistências à observação pelos colegas, das suas próprias aulas). Estas tensões não foram suficientes, no entanto, para que alguém desistisse, tendo o próprio grupo sido factor de coesão e de comprometimento e, também por isso, de desenvolvimento de cada um dos seus membros.

Ainda em relação a estes processos de interdependência convergente e divergente, destaco o meu papel, enquanto investigadora-formadora, no desenvolvimento do isomorfismo. A minha colaboração activa e a liderança em processos de planificação e avaliação e em processos de apoio teórico e investigativo, permitiram-me controlar e garantir algumas características básicas, nomeadamente de sistematicidade e rigor investigativo, mas também de reflexividade sobre a intervenção e sobre os próprios, com vista à abertura criativa de novas possibilidades, à apreciação crítica e ao auto-conhecimento. A estas características comuns acresce o meu apoio à própria diferenciação de percursos, concebida em conjunto com os próprios professores, embora com autonomia destes no desenvolvimento dos seus percursos individualizados (autonomia e a própria diferenciada pelas diferentes competências e predisposições dos professores para essa

autonomia e para os processos investigativos). A diferenciação foi, assim, manifestação de opções valorativas, onde a cooperação, participação e autonomia se revelaram fundamentais. Deste modo, eu própria, implicada nos processos e comprometida com valores e propósitos de testagem dos seus modos de operacionalização na formação, liderei um processo flexível e diferenciado de pesquisa e de questionamento prático e ético, dos outros e de mim, por mim e pelos outros, cuidando ainda do desbloqueamento de dificuldades e servindo simultaneamente como suporte afectivo e emocional e elemento de desafio crítico (Day, 1999).

As condições afectivas e produtivas do encontro colaborativo constituem, pois, contextos favoráveis para o desenvolvimento de processos cooperados de investigação e de reflexão (D,I,A), em dispositivos de investigação-acção (D,I), apoiando o isomorfismo detectado. A investigação-acção é, ela própria, favorável ao desenvolvimento de interdependências, quer convergentes, quer divergentes, nos contextos de intervenção dos professores, pelo que o confronto com os próprios alunos, colegas e comunidade envolvente, bem como a acção sistemática exploratória e de testagem, apoiava o desenvolvimento desse isomorfismo. Os processos participados que assim se geram, onde os alunos participam na recolha de dados, são eles próprios manifestações de isomorfismo. Mas a investigação-acção apoia-se, ainda, em processos de autonomia dos professores nos seus contextos de intervenção, uma autonomia que precisou, no entanto, de ser apoiada pela interdependência no grupo e com a formadora-investigadora, gerando-se relações recursivas entre interdependência e autonomia, com contornos diferentes nos diferentes projectos e para os diferentes professores.

A gestão recursiva entre interdependência e autonomia, entre estruturação e flexibilidade pode ser, ela própria, uma marca não apenas de processos formativos favorecedores de isomorfismo, mas também uma marca dos próprios processos de ensino-aprendizagem, pelo que essa gestão se torna também manifestação desse isomorfismo. O isomorfismo dos processos de investigação, gerados por iniciativa autónoma dos próprios, é também sinal de uma maior interiorização e comprometimento com esses processos, garante de alguma permanência destes no desenvolvimento do trabalho, após a finalização do

projecto (A). No entanto, não se operou a necessária segurança para que os professores pudessem liderar, junto de outros, processos de investigação-acção.

Esta foi uma das principais limitações de um processo de diferenciação centrado em projectos de intervenção circunscrita – o dos percursos de autoria poderem ser, pelo menos em certas circunstâncias adversas (tais como a dispersão dos professores por diversos projectos), percursos favorecedores de autonomia mais do que de interdependência com os colegas. Nestes casos, o isomorfismo e a extensão das mudanças limitou-se aos contextos de intervenção onde se desenvolvem os projectos, não se alargando aos próprios contextos escolares, onde formação, investigação e acção se desenvolveram. Pelo que, mais uma vez, acentuo a importância da tensão recursiva, que não se deve descurar, entre forças de colaboração e individualização, de autonomia e de interdependência, por forma a que as partes constituintes do todo – os professores como elementos de uma escola –, transportem para esse todo – a escola –, também de modo hologramático, tensional e interactivo (mesmo que não liderem processos de investigação-acção mais sistemáticos), as marcas do seu trabalho mais autónomo e, com elas, os seus valores.

8.4. Mudanças dos professores – entre a continuidade e a ruptura

No que respeita às mudanças identificadas destacam-se algumas semelhanças entre a maioria dos professores. Os referenciais cognitivos, operativos e valorativos e o pensamento reflexivo parecem ser as dimensões mais afectadas pelos processos de formação e de investigação-acção. A dimensão da acção, nomeadamente da intervenção pedagógica em sala de aula, foi uma área de mudanças significativas para todos os professores, à excepção de E, onde, pelo contrário, não terão ocorrido mudanças significativas.

Em relação às dimensões operativas e informativas, destacam-se mudanças de saberes pedagógicos, sobre os contextos específicos e sobre os resultados da acção. Dominam, nos discursos de "follow up", os saberes proposicionais e de tipo relacional, sobre saberes mais conceptualizadores, parecendo, por outro lado, tão relevantes os saberes contextualizados, como os mais abstractos, com pretensões a uma maior generalização. Parece haver, no entanto, diferenças entre os professores, sendo também relevantes, para alguns, os saberes holísticos e metafóricos e os níveis de elaboração mais conceptualizadora

(A,I), bem como saberes sobre contextos mais gerais e sobre as matérias leccionadas (E), o que parece decorrer da conjugação de factores pessoais e do desenvolvimento dos sub-projectos.

Ocorreram mudanças nas dimensões valorativas e volitivas, em todos os professores, embora os professores mais afectados pareçam ser a professora A – nomeadamente no que respeita a um comprometimento crescente com a avaliação participada e a atitudes investigativas –, a professora D – com o desenvolvimento maior da adesão, conceptualização e comprometimento com valores de autonomia e de participação –, e o professor E –, nomeadamente no sentido de uma predisposição investigativa, abertura à formação/informação e à mudança.

Parece haver alguma orientação destas mudanças operativas, informativas e valorativas, bem como da própria acção, no sentido de confluírem numa evolução das concepções pedagógicas (que inicialmente se caracterizavam por modelos mais apriorísticos), para modelos reflexivos, uns investigativos - onde é ainda o professor que predominantemente toma as decisões (I,C), e outros do tipo cooperado (A,D). Estas concepções parecem, na maioria dos casos, ter repercussões no desenvolvimento de práticas mais reflexivas (I,A,D). Mantém-se, no entanto, oscilações, algumas entre o modelo apriorístico e o reflexivo (I), outras entre os modelos investigativos e cooperados (A,D).

O desenvolvimento do pensamento reflexivo é enfatizado por todos os professores, havendo quem destaque também o desenvolvimento de um pensamento mais intuitivo (A). Surgem, ainda, referências ao desenvolvimento de níveis de conceptualização, no sentido de um pensamento mais relativista (E). Esta dimensão não estava prevista na categorização, mas parece-me ser importante assinalá-la. De notar as similaridades com os referenciais de Perry (citado por Simões, 1996), que, considerando o desenvolvimento da dimensão conceptual, propõe a existência de seis estádios de desenvolvimento. Os depoimentos do professor parecem apontar para um desenvolvimento que parte de um primeiro nível conceptual, onde a multiplicidade de posições não é aceite ou, quando muito, é reconhecida, mas considerada transitória, para níveis de aceitação da diversidade de perspectivas. Os dados escassos, não recolhidos com o rigor necessário para avaliar esse desenvolvimento, não permitiu, no entanto, situar o professor em nenhum estádio específico. As situações

dilemáticas que se mantêm e as referências à incerteza de posições apontam, pelo menos, para que não se tenha chegado ao patamar descrito como mais elevado (caso se assuma esta progressão, embora eu neste estudo apenas utilize estes referenciais como eixos de leitura aproximativa), um patamar que se caracterizaria por um comprometimento com determinadas opções, considerando-as como uma construção pessoal e necessária.

A dimensão emocional é afectada, ressaltando aspectos negativos como o desgaste e o cansaço (I,D), mas também aspectos potencialmente positivos, do ponto de vista da mudança – uma crescente flexibilidade e incerteza (em E), e algumas tensões relacionadas com oscilações dilemáticas. Os dilemas que se mantêm (sobretudo em E e D) extravasam, em grande medida, esta dimensão emocional, e neles confluem todas as outras áreas de mudança. Estes dilemas constituem alguma garantia de permanência da mudança, após o projecto IRA.

No que respeita às mudanças de acção, destacam-se mudanças nos processos de ensino, mais circunscritas (ao campo da avaliação, na professora A), ou mais alargadas (a diversas actividades na sala de aula e fora dela, envolvendo alunos, mas também a comunidade - em I -, podendo afectar todo o ensino do professor (D).

A acção teve efeitos sobre os próprios contextos, nomeadamente sobre os alunos, mas também sobre a colaboração entre professores, na escola, nomeadamente no seio do grupo restrito (A,I,E), embora sem o impacto necessário à transformação de uma cultura escolar que se parece caracterizar pelo isolacionismo e individualismo (aspectos particularmente referidos por I,A,E).

Em síntese, o projecto IRA parece ter favorecido o desenvolvimento, dos professores e daqueles com quem eles interagem directamente, em múltiplas dimensões, não apenas cognitivas e valorativas, nem apenas operativas. As principais mudanças identificadas são, no entanto, mudanças de referenciais e o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, na medida em que as mudanças de acção não parecem ser significativas para um dos professores envolvidos (E), embora as características do seu projecto o tornem particularmente distinto dos restantes, podendo afirmar-se que os processos de investigação-acção, que se desenvolvem em contextos colaborativos, têm frequentemente repercussões, quer sobre a acção, quer sobre o conhecimento e pensamento, mas ainda sobre dimensões

valorativas, volitivas e emocionais. É ainda importante assinalar que, na maioria destes professores, essas mudanças confluem e organizam-se no sentido da maior reflexividade das práticas e das concepções pedagógicas, embora estas não surjam estabilizadas em modelos coerentes do ponto de vista teórico-investigativo, manifestando-se oscilações por referência a esses modelos. Assim, as teorias/concepções dos professores integram, elas próprias, uma diversidade e uma oscilação de perspectivas, possivelmente consistentes com a própria diversidade das suas práticas. Esta questão remete, ainda, para o carácter circunscrito das teorias, sendo que nas áreas aprofundadas nos sub-projectos, aí sim, parece haver uma maior consistência de concepções (embora em E e D não haja indicadores de que tenha havido um desenvolvimento no sentido de construção de uma teoria pessoal, mas a importação de teorias de outros e a manutenção de muitas oscilações e dilemas, e na professora A se refiram incongruências entre teorias e práticas, outro aspecto que importa aprofundar). De notar, ainda, que estas mudanças estão em constante evolução, e que não é possível estabelecer relações de causa-efeito entre elas e a investigação-formação. São os professores que reconhecem a influência do projecto IRA nestas mudanças, mas este foi um elemento que surgiu em paralelo com outros factores, tendo depois do projecto IRA sido desencadeados processos que deram continuidade ou produziram retrocessos nessas mudanças. A própria continuidade dos processos de mudança parece ser um aspecto a salientar na caracterização das mudanças, tendo, este, ainda potencial valor explicativo sobre a própria continuidade das mudanças, enquanto produtos.

Associando estas mudanças com os processos de investigação e formação, salienta-se um isomorfismo entre mudanças de concepção e práticas reflexivas dos professores, nos seus contextos de intervenção, e as próprias concepções e práticas reflexivas da formação, aspecto já sintetizado anteriormente. Mais uma vez, não é possível estabelecer relações de causalidade linear entre esses isomorfismos, parecendo, no entanto, ser possível afirmar que se estabeleceram recursividades, que afectaram, quer a formação, que a intervenção dos professores.

Acentuam-se, ainda, algumas diferenças entre os sub-projectos e mudanças dos professores neles envolvidos:

- entre os casos, destaca-se o do projecto E, do professor E, diferente quanto ao processo investigativo, pela não sistematicidade de recolhas e análises, não reflexividade investigativa, não orientação para a acção, não conjugação entre processos de escuta de significações e de observação de acções em situação (por terceiros), e, ainda, não utilização da acção como mecanismo de investigação. É, também, relevante, pela sua especificidade relativamente aos outros sub-projectos, o domínio da reflexão e os descomprometimentos sucessivos deste professor com os projectos que se iam delineando. Ao nível das mudanças operadas, este caso é o único, como se viu, onde as referências a mudanças de acção são escassas e não directamente associadas ao projecto IRA, e o único onde não surgem referências a ideias nucleares estruturadoras das mudanças, podendo algumas das diferenças registadas nos processos ser responsáveis por algumas destas diferenças de resultados;
- o projecto D, do professor D, é o único caso onde não se elaborou um relatório final, parecendo que isto poderá, em convergência com factores externos e pessoais e com problemas dos processos formativos e dos próprios dispositivos de acção experimentados, ter tido repercussões numa menor consistência e incongruência entre concepções e acção;
- também apenas em D surgem processos de ruptura massiva e acelerada, havendo um reequilíbrio posterior no sentido de ajustar, a si própria e às circunstâncias, algumas mudanças de forma cumulativa ou integrativa, o que pode ser entendido de um ponto de vista exterior, como um retrocesso, mas que parece corresponder a uma apropriação pessoal e activa desses modelos externos;
- o valor dos processos que conjugam um sentido de investigação e acção avaliativa é diferente para as professoras onde eles surgem (A e I). O sentido de avaliação confirmatória e de testagem de efeitos, em I, e de construção/ desconstrução de processos avaliativos, em A, poderão ajudar a perceber as diferenças das mudanças operadas;
- O projecto I da professora I, destaca-se, ainda, pelo seu grau de estruturação ao longo do processo, associado a essa atitude de confirmação, havendo

sistematicidade dos processos de investigação avaliativa no fim de cada tipo de estratégia utilizada, pelo que se conjugam processos mais fluidos de investigação-acção, ao longo do processo, com processos mais estruturados de investigação avaliativa sobre os produtos/resultados da acção. São, no entanto, os processos menos estruturados aqueles que parecem associar-se às mudanças mais significativas – de acção, seus resultados e reflexividade;

- em A, a estruturação dos processos de investigação é feita de um modo mais fluido, na interacção com as situações, sendo cada ciclo seguido de um ciclo novo que decorre da detecção de problemas no ciclo anterior e não da experimentação de estratégias paralelas (como em I).

No que respeita aos processos de mudança, comuns a todos os professores, salienta-se como particularmente favorável o desenvolvimento de processos fluidos de investigação-acção, sendo a flexibilidade de processos facilitadora de comprometimento e sendo o grupo um importante contexto de reflexão colaborativa. A interdependência com os contextos de intervenção parece ser, por outro lado, um factor de imprevisibilidade das mudanças, nomeadamente no que respeita a possíveis incongruências entre referenciais e acção.

Mas a especificidade de cada caso exige que os processos de mudança e as mudanças daí decorrentes sejam analisadas com detalhe, de modo a compreender mais profundamente as suas interacções singulares. De seguida, apresento uma breve síntese relativa a cada um dos professores (tendo o seu aprofundamento sido feito em pontos anteriores).

8.4.1. A professora I – Um caso de mudanças cumulativas e de diversificação de estratégias, no sentido de concepções e práticas investigativas – entre a continuidade e a ruptura

O comprometimento, decorrente do desenvolvimento dos projectos individuais mais amplos (projectos de vida e projectos profissionais), onde o sub-projecto I se integra, parece ser um factor importante para a construção de um percurso de individualidade e autonomia, num contexto de cooperação e interdependência com a formação e com os contextos de

acção. O trabalho no âmbito deste sub-projecto caracterizou-se por uma interacção complexa de processos (de acção exploratória e de avaliação sistemática dos seus efeitos; de reflexão ética e prática, sobre si própria, a acção e os contextos; de investigação colaborativa e individual, implicada nos contextos, na acção e seus resultados. No contexto do projecto IRA, e depois deste terminado, construíram-se e conceptualizaram-se saberes, desenvolveu-se a reflexão e transformou-se a acção (por influência do projecto, segundo a professora). Estas mudanças parecem organizar-se de forma aglomerada entre si, no sentido de uma prática e de uma concepção reflexiva (embora ainda com oscilações com modelos centrados no professor, onde cada vez mais se acentua uma concepção orientada para a actividade do aluno em detrimento da actividade do professor e para uma postura investigativa do professor em relação aos processos e aos contextos). A acção educativa torna-se, também, mais sistematicamente alargada, para além das fronteiras da sala de aula, envolvendo os alunos em incursões pelo meio, mas também implicando a comunidade nas próprias actividades escolares. O projecto IRA terá, assim, contribuído para que a professora arriscasse para além do que já fazia, em interdependência com os seus alunos e comunidade, mas com o suporte do grupo na estruturação do seu trabalho. Ao mesmo tempo, permitiu que este evoluísse num quadro de flexibilidade e autonomia relativa, superando as dificuldades de encontrar apoio na escola, que a professora inicialmente sentia.

Mas as rupturas terão sido menos relevantes que as continuidades. Logo à partida a professora centrou a atenção na transformação dos seus alunos, dentro de um quadro ético pessoal que nunca questionou e sem que nunca tenha posto em causa as práticas que já tinha, reagindo, mesmo, negativamente aos desafios que o grupo lhe punha. Pretendia, isso sim, inovar cumulativamente e diversificar as suas práticas, e com elas desenvolver transformações nos seus alunos, ao mesmo tempo que se apoiava na construção de saberes compreensivos sobre a situação e de saberes mais gerais, mais abstractos e conceptualizadores, sobre a acção e seus efeitos. Estas pretensões terão, segundo a professora, sido satisfeitas. A professora afirma manter cumulativamente e integrativamente as novas estratégias/técnicas experimentadas, alargando-as a novas situações. A professora pretendia, ainda por via de um trabalho educativo centrado nos seus alunos, contribuir para transformações sociais mais amplas, apoiando-se em concepções de mudança segundo as

quais não são apenas as mudanças individuais que ocorrem por influência de processos sociais, mas também as transformações sociais decorrem de transformações individuais.

A partir da análise das mudanças e dos processos de mudança referidos pela professora ressaltam algumas explicações possíveis para o predomínio da continuidade sobre a ruptura. Uma das explicações diz respeito à importância de um processo formativo adaptado às concepções da professora, onde a cooperação, partilha e convergência de sentidos, mais do que o conflito e a divergência, são processos que vão ao encontro dessas concepções. Um processo que afrontasse de forma muito aberta a professora teria tido como resultados, provavelmente, a sua desistência. Por outro lado, dentro de um clima relacional positivo, de partilha e de cooperação, foi possível à professora aceitar melhor os confrontos que, mesmo assim, se foram fazendo. Não se terão desenvolvido rupturas radicais. No entanto, e assumindo que as rupturas surgem sempre numa “equação” com a própria continuidade, não parece possível esperar que todos os professores se desenvolvam em “equações” similares. A longa experiência desta professora terá provavelmente sido um factor importante e um constrangimento à mudança, levando-a a estabelecer rotinas, das quais não pretendeu abdicar, mas, tão só, flexibilizar, acumulando-as com novas práticas, prováveis futuras rotinas.

8.4.2. O Professor E – do bloqueio de processos de mudança ao bloqueio de mudanças mais profundas – discursos fechados sobre si próprios

No caso do professor E sobressaem, nas entrevistas de "follow up", as referências ao desenvolvimento de um pensamento reflexivo e a mudanças de conhecimento, onde se conjugam saberes informativos e operativos, contextualizados e abstractos, holísticos mas sobretudo proposicionais, referentes a conteúdos pedagógicos, a matérias disciplinares, a contextos gerais e particulares. Estas mudanças parecem desenvolver-se a partir da reflexão, contextualizada e prática, de problemas associados à nova disciplina de EVT, em contexto colaborativo, apoiada por alguma pesquisa teórica.

A acção não terá sido transformada, a não ser por resposta aos condicionalismos externos decorrentes da introdução de uma nova disciplina, orientada para o desenvolvimento de projectos, resolução de problemas e organização curricular com base

nos interesses dos alunos. Esta concepção curricular vai, aliás, ao encontro de concepções pedagógicas reflexivas do professor, orientadas para o processo e princípios de liberdade e autonomia, o que converge isomorficamente, ainda, com os sentidos dos próprios processos de formação. A conjugação de processos de reflexão cooperada e de conflito sócio-cognitivo, associada às causalidades externas, acima referidas, terá favorecido, ainda, o desenvolvimento cognitivo, valorativo/volitivo e emocional, no sentido de um maior relativismo, incerteza, flexibilidade e abertura à mudança, à formação/informação e à investigação.

De todos estes elementos ressalta, também, a ideia de que os processos de pesquisa e de reflexão colaborativa retrospectiva (onde se integram processos de reflexão apreciativa e prática, sobre a acção e sobre si próprio) e a ausência (ou quase ausência) de processos de investigação pela acção não favorecem o desenvolvimento da mudança dessa mesma acção, mas acentuam, sim, o desenvolvimento de processos de pensamento e de referenciais do professor. Estas mudanças, no entanto, parecem ter apoiado mudanças ulteriores da própria acção, embora de forma pouco significativa e circunscrita, o que também constitui ilustração de um processo pelo qual a mudança de referenciais pode surgir dissociada de mudanças de acção.

O produto foi, à semelhança do processo, organizado como um conjunto de reflexões sobre problemas/dilemas de acção, dando continuidade àquele que foi o sentido dilemático de muitas reflexões tidas no grupo. Muitos desses dilemas mantêm-se, tendo eles favorecido o desenvolvimento de um pensamento mais relativista e flexível e permanecendo como factor de processos de desequilíbrio que se mantêm, que se vão equacionando de forma integrativa e cumulativa e que garantem a permanência de processos de mudança.

A manutenção de dilemas pode estar, também, associada à não utilização da acção como forma de explorar ou testar as vias em alternativa e de, através delas, se comprometer com alguns desses caminhos ou encontrar vias novas de superação, que permitissem ultrapassar posições relativistas, de outro modo insuperáveis (Perry, citado por Simões, 1996). Por outro lado, os próprios dilemas parecem constituir factor de bloqueamento de mudanças de acção, pelas indecisões que eles próprios comportam.

A quase ausência de processos investigativos (que seriam favorecedores de confronto entre as suas próprias perspectivas e as de terceiros, pela observação directa), terá levado ao fechamento do discurso sobre si próprio, o que não terá facilitado as mudanças de acção e a superação dos dilemas.

A dispersão, gerada pelo tratamento de problemas de natureza diversa poderá também ter contribuído para o não desenvolvimento de teorias e ideias nucleares agregativas, que apoiassem a superação dos dilemas, mantendo-se estes como tensões por resolver. Não significa isto, no entanto, que a manutenção de dilemas seja, em si, um problema, nomeadamente se os dilemas estão associados a processos contextualizados que remetem para resoluções caso a caso, ou se se clarificarem bem os termos desses dilemas, por forma a reequacioná-los em situações concretas. Tal não parece, no entanto, ter acontecido sempre. Por outro lado, alguns dilemas decorriam de um desvio entre a acção e as concepções. Aqui, a consciência dos dilemas poderia ser factor de mudança, caso o professor se dispusesse a reduzir esse desvio, o que nem sempre parece ter acontecido, pelo que, mais uma vez, a não passagem à acção parece ter sido um importante factor bloqueador de mudanças mais profundas.

8.4.3. A Professora D – Um caso de restabelecimento de continuidades, depois da ruptura da acção, num patamar adaptativo e inventivo, integrador de continuidades e rupturas – tensões novas a despoletar velhos padrões de mudança, pela acção e reflexão interdependente

No caso desta professora D, houve (no primeiro ano de desenvolvimento do seu sub-projecto) uma ruptura inicial da acção, em extensão e profundidade, no sentido da implementação de um sistema de ensino cooperado e diferenciado. Esta ruptura esteve associada ao desenvolvimento de saberes pedagógicos, contextuais e de si própria, operativos e informativos, predominantemente contextualizados, proposicionais e relacionais, mas sobretudo ao desenvolvimento de uma concepção pedagógica reflexiva (que se pautava por valores de cooperação, participação e autonomia e que se organizava numa oscilação entre modelos investigativos e cooperados). Tal ruptura parece ter sido despoletada por uma insatisfação pessoal com a sua acção, aliada a mudanças estruturais

dos programas. As mudanças terão sido desenvolvidas por processos de modelagem, importando e explorando esquemas de acção de terceiros, fazendo acompanhar essa exploração por processos de pesquisa - centrados muitas vezes nos problemas aí identificados (conjugando processos de escuta e observação), em esquemas de investigação-acção fluida - e por processos de reflexão colaborativa (sobre a acção de terceiros, mas sobretudo sobre a sua própria). A interdependência em contexto de cooperação reflexiva terá tido assim, neste primeiro ano, um importante papel de desafio e de suporte ao desenvolvimento de concepções e de práticas de diferenciação pedagógica, de cooperação e de autonomia dos alunos.

Posteriormente, assistiu-se a um aparente retrocesso, tornando-se mais restrito o conjunto aglomerado de mudanças associadas e surgindo múltiplas oscilações, resolvidas cumulativamente e integrativamente, entre maior e menor autonomia dos alunos. Este retrocesso parece dever-se a constrangimentos externos e pessoais e às dificuldades identificadas nas acções que se tinham experimentado, mas também a factores da formação, (pelo dispêndio de energias, dispersas por múltiplas tarefas de investigação-acção individual e de colaboração investigativa, com um apoio muito menor do que o que seria necessário). A recusa de elaborar um relatório, em coerência com o facto de privilegiar a acção sobre a investigação, também poderá ter tido alguma influência sobre a não consistência das novas concepções e da incoerência entre estas e a acção.

Este retrocesso não poderá, provavelmente, ser avaliado negativamente, do ponto de vista da mudança (embora o possa ser de um ponto de vista dos próprios modelos que a professora procurava implementar), parecendo mais tratar-se de um reajustamento inventivo e adaptativo pela professora, a si e às suas circunstâncias, em contexto de interacção com as situações, dentro do quadro de uma prática reflexiva, onde se conjugam processos de acção exploratória e processos de reflexão na e sobre a acção. Esta prática reflexiva, que provavelmente já existiria antes do projecto IRA, desenvolveu-se com este, associando-se a concepções reflexivas de ensino, que orientam para processos participados e investigativos, integrados numa teoria pessoal, que progressivamente se constrói, autonomizando-se de modelos prévios. Tratando-se de uma conjugação de dimensões práticas e éticas, que não se estabilizaram com o projecto IRA, mantêm-se oscilações, dilemas, tensões entre concepções

e entre valores, acções e situações. Estas tensões são, mais uma vez, generativas, favorecendo a continuidade dos processos de mudança, com sentidos imprevistos mas contextualizados. Considero, no entanto, que será de interrogar esses sentidos definidos, à revelia de uma teoria que mantenha a professora crítica em relação aos próprios contextos, a si própria, às suas concepções e às suas práticas. Uma teoria que permitiria não apenas uma adaptação da professora, mas sobretudo a sua emancipação. É esta tensão entre adaptações e emancipações que importa manter, sendo as concepções e práticas reflexivas da professora um suporte à manutenção dessas tensões. Também parece importante que se mantenham interacções que suportem essa atitude crítica, entre as quais destaco a colaboração com colegas e com elementos exteriores à escola.

8.4.4. A Professora A – Um caso de desenvolvimento em continuidade – a permanência de um percurso encadeado de micro-rupturas, por práticas reflexivas e investigativas no sentido de rupturas mais profundas de concepções (e práticas) participativas

O projecto desta professora decorreu de convicções valorativas e processuais e de finalidades de transformação e operacionalização de valores, num comprometimento com um projecto profissional mais amplo. Desencadeou-se, a partir daqui, um encadeamento de processos de acção, parcialmente equivalentes a processos investigativos de recolha de informação (tais como os instrumentos de auto-avaliação e de avaliação do ensino, pelos alunos) que, acompanhados por outros processos mais distanciados e complementares de pesquisa (quer individuais e centrados nas perspectivas, como os diários, quer colaborativos e centrados na acção observável, como as hetero-observações), permitiram o desenvolvimento diversificado da reflexão apreciativa e produtiva (também ela individual e colaborativa), a identificação de novos problemas e a regulação/transformação da própria acção, repetindo-se este ciclo em espirais sucessivas. A acção constituiu, assim, um modo de construir/reconstruir processos de avaliação participada, onde os alunos eram intervenientes activos, não apenas na avaliação de si mesmos, mas também na construção dos seus próprios instrumentos de avaliação, bem como na utilização de formas de investigação para recolha de informação, com o sentido de avaliação do próprio ensino. Este encadeamento

complexo de processos, em contextos de interdependência com os alunos e de autonomia e interdependência com o contexto formativo (caracterizado este pela cooperação, clima afectivo positivo e comprometimento dentro do grupo e pelo apoio investigativo e reflexivo por parte da investigadora-formadora), terá tido um papel importante no desenvolvimento de um aglomerado consistente de mudanças. Este é um aglomerado onde se assinalam quer o comprometimento com valores de participação e autonomia, quer a construção de saberes pedagógicos e operativos sobre a acção e informativos sobre as suas consequências e sobre si própria (com relevância para formas conceptualizadas, contextualizadas, holísticas e metafóricas, mas também tácitas, abstractas e proposicionais), quer a mudança de acção (pelo aprofundamento integrativo de processos de avaliação participada, com alargamento da participação à elaboração dos instrumentos de avaliação e não apenas à sua aplicação), quer uma crescente incerteza e inquietação (que no fim do projecto se parecia ter atenuado), quer o desenvolvimento da intuição e de uma reflexividade produtiva e apreciativa (na acção e sobre a acção), quer, ainda, o desenvolvimento de atitudes investigativas (orientadoras da atenção, do rigor e sistematicidade). Estas mudanças apoiam a ideia do desenvolvimento de uma teoria consistente, caracterizada por uma concepção participada de avaliação, agregando-se à volta de ideias nucleares, organizadoras de modelos de instrumentos e procedimentos de auto e co-avaliação e integradoras de valores, dos quais se destacam os de justiça e de participação.

Mas se esta teoria prática e ética é consistente internamente, já o mesmo não se pode dizer relativamente à congruência externa com a acção. Esta incoerência entre concepções e concretizações é identificada, pela professora, considerando esta que, na sua base, estão muitos e diversos constrangimentos externos, decorrentes de uma interdependência com os alunos e com os colegas na escola, onde frequentemente surgem divergências de sentidos e velocidades desfasadas. Estes são factores a que o projecto IRA parece ser alheio, podendo, no entanto, atribuir-se-lhe os limites de uma intervenção centrada num pequeno grupo, não tendo operado transformações dentro do contexto mais alargado da própria escola.

Em síntese, a focagem, a complementaridade de processos distanciados e não distanciados de investigação, a ligação intrínseca entre investigação-reflexão-acção (apesar da insatisfação da professora em todas estas áreas, e das suas concepções de mudança

darem especial relevância à acção, colaboração e reflexão e não tanto à investigação), a interdependência com alunos e com o grupo de formação, dentro de uma perspectiva construtiva de transformação da acção e operacionalização de valores, enquadrada num projecto pessoal de longa data, parecem constituir importantes elementos em interacção complexa, num processo de desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento profissional parece ser pautado pela reflexividade cooperada e pelo desenvolvimento de formas complexas de pensamento crítico e “consciência conectada” (Jaynes, citado por Kincheloe, 1993), que se manifestam, quer em concepções, quer na acção, por um perfil característico de um professor “perito” (tal como é descrito por Sternberg e Horvath, 1995, citados por Day, 1999, p.52, mas também como é descrito por Dreyfus e Elliott, citados por Pollard, 1997 e Day, 1999). Este tipo de processos parece, assim, ser particularmente importante no caso de uma professora cujas características prévias à formação já apontavam para alguma predisposição investigativa e para esse perfil de professor perito, favorecendo o seu desenvolvimento em continuidade com um caminho que já vinha sendo de transformação e de reflexividade e apoiando mudanças mais profundas, que se organizam em modelos e valores de participação. Esta organização em teorias e ideias nucleares, em torno das quais se aglomeram mudanças nas múltiplas áreas, parece, ela própria, ser um importante factor de permanência dessas mudanças, nomeadamente das mudanças mais internas, na medida em que os constrangimentos externos muitas vezes dificultam a sua manifestação na acção.

8.5. Componente ética – isomorfismos entre formação e ensino-aprendizagem

No projecto IRA, verificaram-se diferenças entre os professores, no que respeita ao desenvolvimento da dimensão ética, diferenças essas que estavam em consonância com a abertura à diferenciação de projectos, pela qual se favoreceram diferenças de percursos e de resultados.

Em relação ao professor/projecto E não surgem referências (nos dados tratados), nem a interacções (nos diários de investigação-formação) nem a mudanças a este nível (nos “follow ups”).

A professora I não questiona os seus próprios valores. Havia, isso sim, uma preocupação com a transformação dos seus alunos, que despoletou uma reflexão ética sobre o desenvolvimento destas dimensões e sobre os processos desse desenvolvimento. Esta reflexão teve, nas reuniões de grupo, contornos vários, havendo uma partilha de experiências e debate sobre problemas, em termos que integravam também conteúdos técnicos e práticos. Surgiram, também, situações de conflito sócio-cognitivo em torno de questões éticas, e ainda debates com base em informação teórica com conteúdos éticos (fonte: diários de investigação-formação sobre cooperação em torno do projecto da professora I). Dominaram processos de reflexão ética e apreciativa sobre a acção, mas também surgiram processos antecipatórios e produtivos, sendo frequentes as relações em espiral ou em paralelo com reflexões de conteúdo prático e técnico.

Para a professora A, terá sido importante ter, como ponto de partida, finalidades de operacionalização de valores de participação e justiça, que orientavam o desenvolvimento de processos avaliativos participados e a reflexão ética e prática. Ao contrário da professora I, orientada para o desenvolvimento ético dos alunos, a professora A orientou-se para a ética dos seus processos de ensino, estando esta ao serviço do desenvolvimento de uma prática coerente com concepções reflexivas e cooperadas, que foi desenvolvendo pela identificação de problemas na acção, pela exploração de novas vias e pela reflexão que a acompanhava. A análise das actas, nos excertos relativos às interacções em torno do projecto A, dão conta, ainda, de situações onde o meu papel foi relevante na liderança de reflexões éticas e produtivas, antecipatórias e sobre a acção, associadas com conteúdos técnicos e práticos.

Em D, verifica-se a transformação das suas práticas, associadas também, mas não só, à dimensão ética dos processos de ensino-aprendizagem postos em curso. Aqui, a dimensão ética desenvolve-se pela recursividade entre processos e valores de autonomia e de cooperação, que isomorficamente ligam, quer os processos formativos com os processos de intervenção pedagógica, quer as práticas da professora com práticas de colegas e de terceiros, exteriores ao projecto IRA. Sobre esta recursividade entre processos e valores estabeleceram-se, no entanto, limites decorrentes de outros valores e de dificuldades identificadas. A dimensão ética manteve-se ainda em desenvolvimento, pelas perturbações despoletadas e incongruências identificadas entre valores, acções e situações. Esta tensão

manteve algum valor emancipatório que, no entanto, se pode progressivamente vir a diluir em processos de adaptação contextualizada, podendo ser importante manter processos de reflexão e de colaboração com elementos da escola e exteriores a esta, para que esse risco seja controlado.

O desenvolvimento desta dimensão parece, quer no caso da professora A, quer no caso da professora D, não decorrer tanto de uma reflexão ética dirigida directamente para este campo (embora também parcialmente, como se viu, surjam referências que apontam para esses processos, nomeadamente nas actas), mas sobretudo de uma acção e confronto com as situações e com os alunos, nos contextos de intervenção pedagógica e de uma colaboração, nos contextos da investigação-formação, pela modelagem (D), pela cooperação na investigação e pela reflexão prática (D e A).

Em comum a todos estes casos (I,A,D), assinala-se a integração de um trabalho directo sobre as dimensões éticas, num contexto orientado predominantemente pelo desenvolvimento de uma reflexão prática, associada a processos de acção e de investigação pela acção, partindo de uma concepção dialéctica entre teoria e prática e de preocupações específicas a cada professor. De notar, ainda, que em todos esses casos os professores tiveram preocupação com os aspectos éticos das suas práticas e, por estas, alguns procuravam o desenvolvimento ético dos seus alunos (I,D). Embora nenhum deles partisse de um questionamento crítico dos seus valores, também estes foram objecto de reflexão. No entanto, em nenhum caso se privilegiou o trabalho desta dimensão com os alunos, pela promoção de discussões éticas, o que é consonante com o que foi, até certo ponto, o processo formativo. O caso onde essas discussões se promoveram, em contexto de sala de aula, foi também aquele onde as reflexões foram mais aprofundadas no seio do grupo (I).

Por outro lado, verifica-se uma confluência entre os professores no sentido de um comprometimento com valores de cooperação, participação, autonomia, sendo estes valores também suportes importantes para o desenvolvimento dos próprios processos formativos. Os processos de interdependência no grupo parecem ter tido um papel importante para o desenvolvimento destes isomorfismos, mesmo nos casos onde estes valores já eram assumidos anteriormente ou onde houve influências externas ao projecto IRA. Para o desenvolvimento desta confluência ética, concorreram, quer processos activos e intencionais

- de liderança da investigadora-formadora e partilha de experiências, onde se desenvolveram processos de reflexão colaborativa, ética e prática, apoiados ainda por “inputs” teóricos de suporte -, quer, provavelmente, também processos menos conscientes e mais manipulativos, de modelagem e reforço positivo pelo grupo, eu própria incluída (dos quais as próprias actas parecem não dar conta, mas que são referidos em “follow up”). Contribuiu, ainda, ou sobretudo, a experiência de situações formativas, elas próprias manifestações de uma ética de “care”, participação, cooperação e respeito pelas diferenças e pela autonomia. A própria investigação-acção, quando regulada por critérios de uma ética democrática e participativa, é associada a estes valores, pelo que a sua utilização na formação terá sido uma das componentes importantes dessa mesma experiência.

Assim, e mais uma vez, também neste grupo de formação esta dimensão ética não foi desenvolvida, a partir de um programa prévio ou de uma teoria crítica orientadora, onde as questões fossem enunciadas no sentido de uma emancipação dos professores de contextos opressores. Centrou-se o trabalho nos contextos de intervenção dos professores e o trabalho de emancipação ética na sua própria intervenção pedagógica, e nos alunos aí directamente envolvidos, partindo das preocupações concretas dos professores, pelo que apenas alguns aprofundaram estas dimensões éticas. Privilegiou-se, também, uma perspectiva de ética da existência e da responsabilidade – onde as questões não são tratadas abstractamente, mas sim em relação a situações particulares vividas como problemáticas – e um modelo formativo de indagação (Zeichner, 1993), que visava o desenvolvimento do professor como profissional reflexivo (Contreras, 1997), através de formas participadas de investigação-formação e de investigação-acção prática emancipatória (Carr e Kemmis, 1986), onde os professores experimentavam situações com os alunos similares àquelas que iam vivenciando isomorficamente na formação.

Particularmente atenta a esta componente, confrontei-me frequentemente com a possibilidade de desenvolver dispositivos de formação que orientassem, sistematicamente, para uma reflexão ética à volta dos problemas, dilemas e finalidades práticas que iam emergindo. O questionamento dos propósitos que lhes são impostos e/ou que são os seus, o questionamento das implicações éticas dos processos que os professores instituem e regulam, bem como do sistema institucional em que se inserem e que não controlam,

facultaria (para além das mudanças individuais, em si já muito importantes), processos mais amplos de mudança social, onde os professores seriam membros implicados de uma escola e de uma sociedade que se quer justa e responsável. A artificialidade de tais dispositivos, desviando os professores dos percursos de investigação-acção que eles próprios iam delineando, e as tensões permanentes entre, por um lado, processos de reflexão-acção, e, por outro lado, processos de pesquisa empírica de maior rigor e sistematicidade, levaram-me a enveredar por um caminho mais flexível, mais individualizado, mais instrumentalizado (do ponto de vista da investigação), sendo as dimensões éticas trabalhadas directamente, apenas, à medida que as questões eram colocadas no próprio grupo e no momento em que parecia a todos pertinente aprofundá-las. Não prescindi, mesmo assim, de questionar os propósitos e as implicações éticas dos processos e respectivas consequências, contribuindo para a emancipação da prática e de valores.

Este sentido emancipatório foi evoluindo, com base em reflexões intermédias, por mim desenvolvidas – por exemplo, *"parece-me, mais uma vez, que há que promover uma evolução no sentido de incentivar o carácter emancipatório da reflexão. Para isso os professores terão de se dispor a operar mudanças mais profundas nas suas próprias práticas e nos contextos em que se inserem. Isso passa por uma intencionalidade dos professores que foge, pelo menos parcialmente, ao controle dos coordenadores do projecto. Para que isso aconteça deverão antecipar essas mudanças como possíveis e desejáveis, o que implica um confronto difícil consigo próprios e com os sistemas, nem sempre viável dadas as características dos próprios professores, mesmo que o grupo funcione num clima relacional de confiança e ajuda, como foi o caso."* (Março de 1993). Assim, num processo que se pretende flexível e diferenciado, mas também emancipador (no sentido da transformação das práticas e do próprio e seus valores e não apenas no sentido de emancipação dos contextos e de condicionalismos constrangedores) surgem múltiplas tensões com que se terá de lidar continuamente. As metas e os princípios constituem-se, assim, como orientadores de uma intervenção cujos resultados são imprevisíveis e que em grande parte dependem das interacções concretas, nos contextos específicos. Comungo, no entanto, da perspectiva de Elliott (1990, citado por Contreras, 1997), segundo o qual todo o processo de reflexão sobre a prática integra uma crítica institucional, assim como uma

autocrítica. Deste modo, o que está em causa, mais do que uma consciência e um comprometimento, é o maior ou menor aprofundamento sistemático destas múltiplas vertentes, e os modos como elas se articulam nas situações particulares.

Penso que também será importante reflectir sobre uma outra opção tomada – a de sistematicamente, nessas situações, não me inibir de desocultar os meus próprios valores e modelos pedagógicos, de modo a que estes pudessem ser discutidos em relação com as situações trazidas para o grupo, pelos professores. Daí que houvesse, até certo ponto, um processo de testagem, desconstrução e reconstrução de uma teoria pedagógica própria, que eu pretendia desenvolver com os professores.

A par de tudo isto, investi num processo formativo que tendesse para os princípios que defendia (com muitas insatisfações e tensões que não se terão resolvido totalmente) definindo o processo em interacção com os professores (o que também está de acordo com princípios que me eram caros). Esta implicação do investigador-formador nos processos de formação parece ser, sobretudo quando encontra “eco” nos seus interlocutores, um importante factor que indirectamente influencia o desenvolvimento da dimensão ética, e de outras dimensões onde a área pessoal é particularmente relevante.

9. Uma reflexão final - diferenciação e fluidez: Caminhos de co-autoria no desenvolvimento da individualidade

O estudo de caso agora apresentado permitiu a emergência da diferenciação como tema central. Este é, como já vimos, um conceito complexo e múltiplo, no qual interagem diversas modalidades que, num continuum, vão desde a individualização de projectos e de processos até à sua gestão e desenvolvimento colectivo.

A complexidade do conceito não decorre, no entanto, apenas desta diversidade de noções, mas das inter-relações tensionais e dialógicas que se operam entre unidade e diversidade, - duas forças antagónicas que se tornam complementares pela sua recursividade, isto é, pelo facto de cada uma ser produtora e produto da outra -, onde a unidade do trabalho é gerada na e pela diversidade de problemáticas, de projectos, de contextos, de meios e de produtos, ao mesmo tempo que a diversidade se opera na unidade, contribuindo para o desenvolvimento desta. Esta é uma tensão que apela, em simultâneo,

para o desenvolvimento de processos de colaboração e para o desenvolvimento de processos de individualização, processos que também interagem dialogicamente. E aí se geram interacções complexas, entre causalidades múltiplas - onde concorrem factores internos e externos aos indivíduos -, entre velocidades concomitantes e desfasadas, entre sentidos, ora convergentes, ora divergentes, entre processos de autonomia relativa - que não se reduzem apenas a uma interdependência integradora, mas que também se alargam à coexistência de dependências e de independências.

Deste modo, proporcionou-se a expressão e o desenvolvimento das individualidades e, com estas, a expressão e a aceitação das diferenças. A individualidade é expressão, também ela, de uma tensão entre a unidade - a do próprio, que se auto-organiza determinando as suas próprias finalidades e propósitos -, e a diversidade - sendo cada indivíduo múltiplo e sendo o auto-conhecimento dessa multiplicidade geradora de processos de transformação. Este conhecimento é uma auto-construção, ao mesmo tempo libertadora e limitada pela inacessibilidade de um ser que não se controla e se mantém opaco, de cada vez que o pensamos desvela, o que nos mantém, também por isso, no tacteio inventivo de uma procura de nós próprios.

Esta é uma auto-construção que se aprofunda no confronto com os outros, diversos de nós e internamente diversos. Este confronto constitui uma abertura do indivíduo ao meio que o cerca, não apenas aos alunos com que trabalha na classe, mas também aos colegas e à escola onde todos se inserem. Este é um confronto limitado pela sobrevivência da individualidade, onde os outros são também o nosso limite, mas ainda aberto a novas possibilidades geradoras, na interacção, de novas e maiores complexidades. Esta abertura é, assim, embora limitada, fonte de miscenização do próprio.

Abertura e miscenização são produtores e sintomas de contextos que evoluem no sentido da incerteza, do risco, da imprevisibilidade. Esta imprevisibilidade pode ser, por outro lado, favorecedora da própria autodeterminação e autonomia - onde os propósitos e projectos pessoais podem contrabalançar com possíveis fenómenos colectivos de manipulação, constrangimento pelo grupo e conformidade a este, superficialidade e formalismo. A auto-determinação e autonomia (relativa) desenvolver-se-iam, assim, pela emergência de processos lentos de clarificação desses mesmos propósitos, na busca e no

aprofundamento da identidade e da autenticidade, por um caminho de criação e imaginação prática, aberta à desordem e ao acaso. Assim, também a fluidez e a flexibilidade parecem ser favorecidas por processos de individualização. Uma flexibilidade que apoia a coesão do grupo, ao manter a adesão de cada um dos elementos interessados na sua manutenção, pela satisfação dos seus interesses e necessidades pessoais, ajudando-os a superar as naturais crises próprias de um processo de desordem e transformação, parecendo que a própria flexibilidade favorece essa desordem e, por via desta, a própria mudança. Uma flexibilidade que foi, ainda, vivida em tensão com movimentos de estruturação, tensão decorrente da necessidade de superar algumas dificuldades de dispersão e sobrecarga. Uma estruturação que muitas vezes reenvia e é organizada através de novos processos de colaboração, com ganhos acrescidos da própria coesão do grupo e do comprometimento individual. Assim, prolongam-se e introduzem-se novos processos de mudança, conferindo uma maior sistematicidade aos processos de reflexão, colaboração e apoio investigativo, na transformação de saberes e atitudes em relação aos contextos, mas também em relação a si próprio. Deste modo, promovem-se caminhos de autoria, cruzados dentro de situações de co-autoria, onde se desenvolvem processos espiralados de interdependências, potenciadores de influências múltiplas, apresentando cada indivíduo marcas que são comuns aos outros. Assim, vão-se construindo isomorfismos de teorias e de práticas e vai-se aprofundando uma cultura comum - uma cultura complexa cuja unidade se constrói na diversidade e na tensão entre processos de colaboração e de individualização.

A individualidade pode, assim, desenvolver-se, nestes casos, integrada num processo mais amplo, que contraria possíveis tendências para o isolamento e o individualismo (decorrentes estas da necessidade de coerência e de controle sobre si próprio e sobre as situações, manifestadas em atitudes de narcisismo, autocrítica excessiva ou apatia, como acontecia com alguns dos professores com quem se trabalhou).

Por isso, a diferenciação surge como expressão de solidariedade - aqui significando a aceitação e defesa da diferença, de uma diferença que não signifique, nem um acentuar de desigualdades, nem de marginalizações, mas sim a emancipação e alargamento das possibilidades de cada um e de todos. Essa solidariedade é suporte de uma unidade que não se desfaz pela diversidade, mas que por esta se enriquece e complexifica. Esta é uma

solidariedade que organiza em adaptações às próprias diferenças de necessidades, competências e atitudes dos professores, relativamente a essa autonomia e à colaboração. Sendo a diferenciação, assim, uma expressão de valores democráticos (que não precisam, nem de leis, nem de normas constrangedoras para o seu desenvolvimento) e, desse modo, uma concretização de uma ética de "care", de respeito e de responsabilidade partilhada na formação. Uma ética que não passa apenas pela discussão e realização de valores éticos pelos professores, nos seus contextos de intervenção. Uma ética que se realiza no decurso dos próprios processos de formação, onde os professores são participantes activos, sendo responsáveis e autores dos seus próprios projectos, desde o momento da sua concepção à sua apresentação. Uma ética de formação progressivamente isomórfica com uma ética prática, que se desenvolve no sentido de uma maior participação dos alunos na concepção, desenvolvimento e avaliação da própria intervenção pedagógica.

VII – A complexidade dos Processos de Formação e de Mudança – um Estudo Comparativo entre Casos

(...)

ligo o invisível

buscando mais além o sentido que os sentidos não encontram
e escuto a voz que atravessa a luz que aos meus olhos chega
pois só ela completa a imagem que em si própria nasce

o meu caminho de verdade é uma voz minha à conversa

no silêncio orquestrado

depois de todas as vozes partirem no seu voo

em desconcerto

(...)

1. Reconceptualização categorial com base no quadro conceptual da complexidade - a preparação do estudo comparativo de casos

Para o estudo comparativo entre casos optou-se por definir como unidade de estudo cada professor-projecto de investigação-acção, enfatizando que se trata fundamentalmente de um estudo sobre a mudança individual, sem perder, no entanto, o carácter social dos processos de mudança, nem descurando as mudanças sociais a eles associados. Na preparação dos dados relativos a cada caso-professor, foi necessário definir alguns eixos de análise comuns - já depois dos estudos de cada caso estarem redigidos nas suas componentes centrais, onde se realçavam os temas/problemáticas nucleares, alguns comuns, outros específicos a cada um. Estes eixos correspondem a macrocategorias consideradas fundamentais, tendo em conta os tratamentos iniciais dos próprios casos, mas também os enquadramentos teóricos – eles próprios já estruturados com base nessas problemáticas. Alguns desses referenciais teóricos já tinham servido de apoio ao desenvolvimento dos sistemas de análise de 1º nível (com temas diferentes segundo os casos, e com uma mesma estrutura de categorias e subcategorias, embora sujeitas, estas, a apuramentos progressivos de caso para caso) e já haviam sido cruzados com os próprios dados, durante o desenvolvimento do tratamento de cada caso. Estes referenciais teóricos ganharam, no entanto, uma outra inteligibilidade ao serem subordinados, mais sistematicamente, a um quadro mais amplo de compreensão – o paradigma da complexidade. De notar, ainda, que as categorizações em cada eixo correspondem, na sua maioria, a uma dicotomização (embora em alguns eixos, dadas as dificuldades de categorização, se tenha optado por proceder apenas a uma síntese, caracterizadora e não categorizadora, sem recurso à dicotomização). A opção pela dicotomização decorreu da necessidade de preparar os dados para os tratamentos subsequentes, a serem apoiados pelo “software” de análise de dados qualitativos Aquad e, mais concretamente, pela função de “minimalização” que este oferece. A categorização feita no plano do estudo comparativo entre casos teve, a montante e a juzante, uma preocupação com o aprofundamento interpretativo da complexidade dos fenómenos, nos casos em estudo, procurando apreender a complexidade das dimensões e das suas inter-relações. No entanto, foram definidos critérios operativos de dicotomização que, numa fase intermédia, a título instrumental, eram simplificadores dessa mesma complexidade. Procurou atenuar-se o dualismo que esta

dicotomização favorecia na medida em que um dos pólos de cada eixo/dimensão em estudo (da maioria dos eixos) era representativo, por oposição ao outro pólo, de uma interacção complexa entre dimensões (exemplo: relações complexas entre processos de reflexão – espiral ou equivalência VS não complexidade de relações entre processos de reflexão – dimensão 15).

Saliente-se, ainda, que nem sempre estes eixos discriminam os casos entre si, havendo eixos em que todos os casos têm a mesma codificação. Acentuam-se, assim, algumas características comuns a todos os casos, embora as sínteses qualitativas que acompanham as codificações e as sínteses interpretativas daí decorrentes dêem conta dos modos próprios que essas dimensões adquirem em cada caso. Optou-se por manter uma notação de “0” e “1”, para ser mais clara e imediata a leitura e compreensão das sínteses qualitativas.

De notar, por outro lado, que nem todos os eixos e sua dicotomização têm subjacente como quadro geral de referência a complexidade, podendo esses, no entanto, quando conjugados com os eixos específicos para compreensão da complexidade, apoiar o aprofundamento do estudo da complexidade. Nesses eixos, as dicotomizações não correspondem a dualismos qualitativos – por exemplo, em vez de distinguirem casos onde surgem finalidades de transformação daqueles onde surgem finalidades de regulação (como se numa mesma situação não pudessem coexistir ambas as finalidades) os eixos permitem detectar a presença/ausência de certos fenómenos em cada caso (exemplo da dimensão 1 – orientação para a transformação/não orientação para a transformação). Por outro lado, apesar de outros eixos remeterem mais directamente para a apreensão da complexidade, é sobretudo na interpretação qualitativa dos casos e na análise das relações entre as diversas dimensões que se aprofundam essas questões da complexidade.

Para preparar a comparação entre os casos pareceu mais credível não perder, para cada eixo de análise definido, os dados base de cada caso-grupo de formação, sempre que disponíveis e pertinentes, e os dados relativos a cada professor envolvido, nesse grupo, integrando-os em quadros síntese por professor (em apêndice), onde os dados são sintetizados qualitativamente de modo a facilitar e explicitar os elementos parciais (por técnica de recolha/momento de recolha) e globais (do conjunto dos dados analisados). Com a finalidade de contribuir para a credibilidade de um estudo que visa orquestrar múltiplas

vozes – as diversas vozes de cada interveniente, incluindo as do próprio investigador-formador –, produzidas em momentos diversos do processo, pareceu ser adequado proceder à conjugação de dados recolhidos em diferentes momentos (durante, no fim e após o processo de formação), junto de diversas fontes (professores, investigador, alunos...), ou por diferentes técnicas (diários de investigação, relatórios, entrevistas de “follow up”). As sínteses do investigador e categorizações que sobre estas ele fez constituem, assim, uma versão parcial, que se constrói sobre outras versões, também elas parcelares.

Após a síntese para cada caso-professor (onde todas as metodologias/momentos de recolha são considerados separadamente e depois conjuntamente, à luz das dimensões em estudo, rastreando-se e justificando-se as decisões de categorização final por dimensão), procedeu-se ao estudo comparativo dos múltiplos casos. Os quadros-síntese aqui apresentados já são a conjugação das sínteses de todos os professores por eixos/dimensões, agregados em função dos temas/questões de investigação, seguidos de um tratamento e uma reflexão interpretativa, que visam comparar e contrastar as situações. Deste modo se foi construindo uma teorização específica para os fenómenos estudados. Uma teorização específica na medida em que toda esta fase se concebeu à luz de uma teoria formal (Glaser e Strauss, 1967, citados por Strauss e Corbin, 1994)) mais geral – quadro teórico da complexidade – que, nestes casos específicos, foi desdobrada em novos conceitos (agregadores, por seu lado, dos conceitos até aí equacionados nas análises de primeiro nível) entre os quais se procurou estabelecer redes de relações. Assim, esta etapa de estudo comparativo de casos foi concebida como um aprofundamento, de contornos distintos, embora integrativo, das conceptualizações feitas em cada um dos estudos de caso parcelares. No entanto, o modo como o trabalho se desenvolveu (tendo cada estudo de cada caso sido escrito após uma primeira categorização e esboço-síntese do estudo comparativo), teve como consequência uma maior ‘contaminação’ de cada etapa, assumindo-se, mais uma vez, a interação, a contextualização, a complexidade do estudo.

Os conceitos que constituem o novo sistema de categorização permitem fazer uma leitura de relações entre temas e conceitos já equacionados, nos estudos de cada caso-grupo de formação, correspondendo cada novo conceito à manifestação de um agregado de princípios de complexidade (identificados a partir da interação entre dados e teorizações).

Os quadros seguintes apresentam os eixos de análise elaborados e os respectivos princípios (de cientificidade, complexidade e outros) subjacentes. A estes quadros corresponde uma operacionalização mais detalhada dessas mesmas dicotomias, apresentada em apêndice. Mais uma vez, esta operacionalização foi sendo afinada à medida que investigação-acção sendo utilizada na elaboração dos quadros-síntese, havendo mesmo suspensão de alguns eixos, por falta de dados claros que permitissem a categorização dos casos, pela sua excessiva abrangência, pela sua irrelevância para a compreensão dos casos. As análises foram sujeitas a uma revisão final para rastreio e controle da sua evolução. Nas situações em que havia discrepâncias assinaladas (isto é, quando havia contradições e não quando havia complementaridades ou omissões) entre elementos de “follow up” e dados elaborados/recolhidos durante o processo ou no relatório, entendeu-se como regra, de um modo geral, dar-se ênfase ao “follow up”, considerando assim que o principal juiz da mudança e dos processos de mudança é o próprio professor (considerando como menos relevantes os elementos assinalados em fases anteriores, a que o próprio não deu relevo enquanto processos conducentes à mudança ou enquanto elementos de mudança significativa). Trata-se, assim, de valorizar as atribuições e auto-percepções, apesar dos limites inerentes à capacidade possível e diferenciada, consoante os professores, de auto-conhecimento e de auto-verbalização. A conjugação destes dados com dados recolhidos noutras fontes, por outras metodologias, também apoiou uma versão mais abrangente dos fenómenos em estudo. Esta regra de valorização dos “follow ups” não foi válida para as dimensões onde se assinala a menor importância atribuída aos “follow ups”, devido em grande parte à ausência de informação (o que acontece apenas para os eixos relativos a processos e à revisão de finalidades). Nos casos de discrepâncias entre primeiro e segundo “follow up”, ou se decidiu, numa perspectiva dialógica, pela complementaridade ou, no caso das contradições decorrerem de omissões do primeiro “follow up” (tornadas conscientes e apresentadas como tal no segundo “follow up”), optou-se pela segunda versão. Os casos particulares não abrangidos por estas regras estão assinalados. Deste modo, as discrepâncias entre “follow ups” surgem mais como forma de aprofundamento, alargamento de informação recolhida e esclarecimento de alguns pontos mais obscuros e menos para validar a informação e análise do primeiro “follow up” ou de dados recolhidos noutras etapas. Deste modo, não se conferiu nenhum estatuto superior às versões últimas

sobre primeiras versões (de “follow up”), pois elas davam conta sobretudo de versões diferentes, sobre tempos diferentes e produzidas em tempos diferentes e enfatizaram-se as significações de mudança construídas pelos sujeitos.

Quadro VII.1 - Lista de dimensões para caracterização/categorização dos casos

EIXOS CONDIÇÃO	ELEMENTOS DA DICOTOMIZAÇÃO SÍNTESE	CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDER COMPLEXIDADE	Localização das sínteses (itens)	PRINCÍPIOS SUBJACENTES DOMINANTES DE COMPLEXIDADE, DE CIENTIFICIDADE E OUTROS
FINALIDADES				
1	ORIENTAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO / NÃO ORIENTAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO	NÃO	3.2.1.	AUTO-DETERMINAÇÃO E AUTO-ORGANIZAÇÃO ORIENTAÇÃO LONGO PRAZO EMANCIPAÇÃO CREDIB. PRAGMÁTICA -MUDANÇA
2	ORIENTAÇÃO ÉTICA PARA VALORES, PRINCÍPIOS, - INTERNO / NÃO ORIENTAÇÃO ÉTICA	SIM	3.5.2.	AUTO-DETERMINAÇÃO AUTO-ORGANIZAÇÃO AUTENTICIDADE CRED. ÉTICA: AUTENTICIDADE
3	ORIENTAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL / NÃO ORIENTAÇÃO EXTERNA PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	NÃO	3 3.5.3.	AUTO-DETERMINAÇÃO EMANCIPAÇÃO SOCIAL CRED. ÉTICA: PARTICIPATIVIDADE ABERTURA
4	ORIENTAÇÕES MÚLTIPLAS / ORIENTAÇÃO INTERNA OU EXTERNA OU INTERACTIVA	SIM	3.2.1.	DIALOGICIDADE DIVERSIDADE RECURSIVIDADE CRED. ÉTICA: PARTICIPATIVIDADE CREDIB. PRAGMÁTICA -MUDANÇA
5	REVISÃO REFLEXIVA DE FINALIDADES AO LONGO DO PROCESSO / MANUTENÇÃO DE FINALIDADES OU MUDANÇAS CONSTANTES COM DESCOMPROMETIMENTOS SUCESSIVOS	SIM	3.1.1.	FLEXIBILIDADE REFLEXIVIDADE APRENDIZAGEM CONTÍNUA IMPREVISIBILIDADE ORIENTAÇÃO PARA PROCESSOS E PARA LONGO PRAZO CRED. PRAGMÁTICA-FLEXIBILIDADE CRED. INTERPRETAT.: CONSISTÊNCIA CRED. DIALÓGICA: INVESTI.-ACÇÃO

PROCESSOS				
6	ACÇÃO SISTEMÁTICA DE TESTAGEM E EXPLORATÓRIA / SÓ ACÇÃO IMPREVISTA-PONTUAL E OU EXPLORATÓRIA	SIM	3 3.3.2.	SISTEMATICIDADE-DE REFLEXIVIDADE TENSÃO INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO CRED.DIALÓGICA:INVESTI.-ACÇÃO
7	MÚLTIPLOS TIPOS DE ACÇÃO / SÓ UM TIPO DE ACÇÃO	SIM	3.2.1.	DIVERSIDADE DIALOGICIDADE
8	REVISÃO METODOLÓGICA NAS ÁREAS DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO / NÃO REVISÃO	SIM	3.1.1.	SISTEMATICIDADE APRENDIZAGEM CONTINUADA FLEXIBILIDADE CRED.DIALÓGICA:INVESTI.-ACÇÃO CRED.INTERPRETAT.:CONSISTÊNCIA, "VERDADE"
9	CONJUGAÇÃO DE PROCESSOS ANALÍTICOS E HOLÍSTICOS / APENAS ELEMENTOS ANALÍTICOS OU APENAS HOLÍSTICOS	SIM	3.2.4.	INTEGRAÇÃO DIALOGICIDADE CRED.DIALÓGICA: ANALÍTICO/HOLÍSTICO CRED.INTERPRETAT.:CONSISTÊNCIA, "VERDADE"
10	INVESTIGAÇÃO ORIENTADA PARA A ACÇÃO E COMPREENSÃO / INVESTIGAÇÃO ORIENTADA SÓ PARA A ACÇÃO OU SÓ PARA A COMPREENSÃO	SIM	3.2.1.	DIALOGICIDADE TENSÃO E RECURSIVIDADE ACÇÃO- CONHECIMENTO CRED.DIALÓGICA:INVESTI.-ACÇÃO
11	CONJUGAÇÃO DE PROCESSOS DE ESCUTA E OBSERVAÇÃO DIRECTA/ SÓ PROC. DE ESCUTA OU SÓ PROCESSOS DE OBSERVAÇÃO	SIM	3.3.1	DIVERSIDADE SISTEMATICIDADE CRED. DIALÓGICA: IMPLICAÇÃO-DISTANCIAMENTO CRED.INTERPRETAT.:CONSISTÊNCIA, "VERDADE"
12	SISTEMATICIDADE DAS COMPONENTES DE INVESTIGAÇÃO/ AUSÊNCIA DE COMPONENTES IMPORTANTES	SIM	3.3.1.	SISTEMATICIDADE RECURSIVIDADE ELABORAÇÃO CRED.INTERPRETAT.:CONSISTÊNCIA, "VERDADE"
13	REFLEXÃO APRECIATIVA E-OU ÉTICA ACERCA DOS CONTEXTOS CONJUGADA COM OUTROS TIPOS DE REFLEXÃO / NÃO REFLEXÃO APRECIATIVA E OU ÉTICA ACERCA DOS CONTEXTOS	SIM	3 3.5.2.	DIVERSIDADE DIALOGICIDADE REFLEXIVIDADE AUTO-DETERMINAÇÃO RECURSIVIDADE CONTINUADA APRENDIZAGEM
14	MULTIPLICIDADE DE PROCESSOS DE REFLEXÃO / UTILIZAÇÃO DE UM FOCO, UM TIPO, UM CONTEÚDO	SIM	3.3.4.	DIVERSIDADE DIALOGICIDADE/ TENSÃO
15	RELAÇÕES COMPLEXAS ENTRE PROCESSOS DE REFLEXÃO - ESPIRAL OU EQUIVALÊNCIA / NÃO COMPLEXIDADE DE RELAÇÕES	SIM	3.3.4.	DIALOGICIDADE/ TENSÃO RECURSIVIDADE
16	PRESENÇA DE PROCESSOS INTUITIVOS, APLICATIVOS E DE REFLEXÃO / APENAS REFERÊNCIA A UM TIPO DE PROCESSOS - INTUITIVOS E APLICATIVOS OU DE REFLEXÃO	SIM EIXO ELIMINA DO		REFLEXIVIDADE ELABORAÇÃO CRED.DIALÓGICA: INTUIÇÃO/REFLEXÃO
17	FLUIDEZ DE ESTRUTURAÇÃO DO PROJECTO OU FLEXIBILIDADE PROGRESSIVA/ ESTRUTURAÇÃO RÍGIDA, CLARA E/OU ABRUPTA	SIM	3 3.1.1.	FLEXIBILIDADE/ESTRUTURAÇÃO DIALOGICIDADE HOLOGRAMATICIDADE APRENDIZAGEM CONTINUADA CRED.DIALÓGICA:INVESTI.-ACÇÃO
18	LIDERANÇA DO FORMADOR - PODER SOBRE DECISÕES / NÃO PODER SOBRE DECISÕES	NÃO NÃO CODIFIC ACÇÃO	3.4.1.	AUTENTICIDADE FLEXIBILIDADE TENSÃO PARTICIPATIVIDADE INTERDEPENDÊNCIA

19	LIDERANÇA DO INVESTIGADOR-FORMADOR COM FUNÇÕES DE INTERMUTABILIDADE COMPLEXA/ ESTATUTOS DEFINIDOS E FORMALIZADOS INSTITUCIONALMENTE BLOQUEADORES DE CERTO TIPO DE PARTICIPAÇÃO DO FORMADOR OU PROFESSORES	SIM	3 3.1.1. 3.4.1.	FLEXIBILIDADE PARTICIPATIVIDADE CRED.DIALÓGICA: IMPLICAÇÃO/DISTANCIAÇÃO
20	COMPLEXIDADE DE DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO / DISPOSITIVOS COLECTIVOS OU INDIVIDUALIZADOS	SIM NÃO CODIFI- CADO	3.4.4.	DIVERSIDADE DIALOGICIDADE/ TENSÃO FLEXIBILIDADE INTEGRAÇÃO
21	PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA CONCEPÇÃO E OU AVALIAÇÃO / NÃO SISTEMATICIDADE DA PARTICIPAÇÃO	SIM	3.4.1.	HOLOGRAMATICIDADE PARTICIPATIVIDADE INTERSUBJECTIVIDADE
22	TEORIA ESTENDIDA NO TEMPO SEMPRE QUE NECESSÁRIO / TEORIA CENTRADA NO INÍCIO OU NO FIM	SIM	3.1.1.	FLEXIBILIDADE -FLUIDEZ RECURSIVIDADE T-ACÇÃO APRENDIZAGEM CONTINUADA INTEGRAÇÃO CRED.DIALÓGICA:TEORIA/PRÁTICA
23	COEXISTÊNCIA DE DIFERENTES RELAÇÕES ENTRE PROCESSOS / PRESENÇA APENAS DE SEQUÊNCIAS E COEXISTÊNCIAS	SIM	3.3.4.	RECURSIVIDADE INTEGRAÇÃO FLEXIBILIDADE
24	A INVESTIGAÇÃO ESTENDE-SE POR TODA A ACÇÃO / INVESTIGAÇÃO. CENTRADA EM CERTAS ETAPAS - DIAGNÓSTICO OU AVALIAÇÃO, NUM ÚNICO CICLO	SIM	3.2.1.	RECURSIVIDADE FLEXIBILIDADE INCERTEZA CRED.DIALÓGICA:INVESTI.-ACÇÃO CRED.INTERPRETAT.:CONSISTÊNCIA, "VERDADE", TRANSFERIBILIDADE
25	INVESTIGAÇÃO CENTRADA NO QUE ACONTECE / CENTRADA SÓ NO ESPERADO	SIM	3.1.1.	FLEXIBILIDADE IMPREVISIBILIDADE REFLEXIVIDADE CONTÍNUA APRENDIZAGEM ACEITAÇÃO CRED.DIALÓGICA: PENSAMENTO-ACÇÃO CREDIB. PRAGMÁTICA ADAPTABILIDADE
26	INVESTIGAÇÃO CONCOMITANTE E NÃO CONCOMITANTE COM A ACÇÃO / INVESTIGAÇÃO NÃO CONCOMITANTE - RETROSPECTIVA OU ANTECIPATÓRIA OU APENAS CONCOMITANTE	SIM	3.2.1.	SISTEMATICIDADE / DETALHE CRED.DIALÓGICA: IMPLICAÇÃO-DISTANCIAÇÃO TENSÃO INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO FOCALIZAÇÃO CRED.INTERPRETAT.:CONSISTÊNCIA, "VERDADE", TRANSFERIBILIDADE
27	VALORIZAÇÃO DE UMA MULTIPLICIDADE DE PROCESSOS DE MUDANÇA / VALORIZAÇÃO DA REFLEXÃO, COLABORATIVA E INDIVIDUAL	SIM		DIVERSIDADE DIALOGICIDADE INTEGRAÇÃO
28	ACÇÃO COMO MECANISMO DE INVESTIGAÇÃO - EQUIVALÊNCIA OU SUBORDINAÇÃO / SÓ RELAÇÕES DE PARALELISMO E SEQUÊNCIA	SIM	3.2.1.	INTEGRAÇÃO CRED.DIALÓGICA:INVESTI.-ACÇÃO IMPLICAÇÃO/DISTANCIAÇÃO AUTO-DETERMINAÇÃO
29	REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS / NÃO REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS	SIM	3.3.1.	REFLEXIVIDADE CRED.DIALÓGICA: IMPLICAÇÃO-DISTANCIAÇÃO ELABORAÇÃO CRED.INTERPRETAT.:CONSISTÊNCIA, "VERDADE"
30	IMPORTÂNCIA DE PROCESSOS DE COMPROMETIMENTO E ENVOLVIMENTO/ NÃO IMPORTÂNCIA DESSES PROCESSOS	SIM	3.4.2.	AUTO-DETERMINAÇÃO INTERDEPENDÊNCIA CRED. ÉTICA: AUTENTICIDADE PARTICIPATIVIDADE

31	PROCESSOS EMOCIONAIS DE RESISTÊNCIA, DESGASTE, ANGÚSTIA, ANSIEDADE / AUSÊNCIA DESSES PROCESSOS	NÃO	3.2.2.	AUTENTICIDADE PARTICIPATIVIDADES TENSÃO
32	SISTEMATICIDADE DAS RECOLHAS DE DADOS / NÃO SISTEMATICIDADE	NÃO	3.2.1	SISTEMATICIDADE FOCALIZAÇÃO CRED.INTERPRETAT.: "VERDADE", TRANSFERIBILIDADE
33	SISTEMATICIDADE DAS ANÁLISES DE DADOS/ NÃO SISTEMATICIDADE	NÃO	3.2.4.	SISTEMATICIDADE FOCALIZAÇÃO CRED.INTERPRETAT.:CONSISTÊNCIA, "VERDADE"
34	VALORIZAÇÃO DE PROCESSOS RELACIONAIS DE CONFLITUALIDADE - DESAFIO E DE APOIO / APENAS UM TIPO DE PROCESSOS	SIM	3 3.2.3.	PARTICIPATIVIDADE INTERDEPENDÊNCIA DIALOGICIDADE RECURSIVIDADE ACEITAÇÃO AUTENTICIDADE
34b	PRESENÇA DE SITUAÇÕES TENSIONAIS-DILEMÁTICAS DESPOLETADORAS DE MUDANÇA/ NÃO PRESENÇA DESSAS TENSÕES	SIM	3.2.2.	DIALOGICIDADE RECURSIVIDADE
35	TEMPO - PROCESSOS DE MUDANÇA ACELERADOS E EXTENSOS / MUDANÇAS PROGRESSIVAS E LENTAS	NÃO	3.5.4.	APRENDIZAGEM CONTINUADA
36	FOCO MÚLTIPLO / FOCO NOS ALUNOS	SIM	3.5.3.	EXTENSÃO MULTIDIMENSIONALIDADE
37	TENSÃO CRIATIVA ENTRE PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR, DOS OUTROS INTERVENIENTES E CONTEXTOS / SEPARAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES E DOS OUTROS INTERVENIENTES - CONTEXTOS	NÃO EIXO ELIMINA DO		DIALOGICIDADE TENSÃO CONTINUADA APRENDIZAGEM

PRODUTOS - ÁREAS E TIPOS (DE MODO GERAL RESPONDEM A CRITÉRIOS DE CREDIB. PRAGMÁTICA -MUDANÇA)				
38	MUDANÇA ALARGADA INCLUINDO INDIVÍDUO E GRUPO DE FORMAÇÃO / MUDANÇA CIRCUNSCRITA	SIM	3 3.5.3.	EXTENSÃO EMANCIPAÇÃO ABERTURA HOLOGRAMATICIDADE INTEGRAÇÃO INTERDEPENDÊNCIA
39	MUDANÇAS DE PENSAMENTO-CONHECIMENTO CONTEXTUALIZADO E ABSTRACTO / AUSÊNCIA DE MUDANÇAS DE UM DESTES TIPOS DE PENSAMENTO-CONHECIMENTO	SIM	3.3.3. 3.5.1.	DIVERSIDADE DIALOGICIDADE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ABSTRACTO INTEGRAÇÃO FLEXIBILIDADE CRED.INTERPRETAT.: "VERDADE", TRANSFERIBILIDADE
40	MUDANÇAS DE CONHECIMENTO HOLÍSTICO E NÃO HOLÍSTICO / AUSÊNCIA DE MUDANÇAS DE UM DESTES TIPOS DE ESTRUTURAÇÃO DE CONHECIMENTO	SIM	3.2.4. 3.5.1.	DIALOGICIDADE MULTIDIMENSIONALIDADE INTEGRAÇÃO CRED.DIALÓGICA: HOLÍSTICO/NÃO HOLÍSTICO CRED.INTERPRETAT.:CONSISTÊNCIA,
41	GRAU DE ELABORAÇÃO DAS MUDANÇAS DE PENSAMENTO-CONHECIMENTO, INCLUINDO CONCEPTUALIZAÇÃO / NÃO CONCEPTUALIZAÇÃO	SIM	3 3.5.1.	ELABORAÇÃO CONTEXTUALIZAÇÃO DO ABSTRACTO INTEGRAÇÃO CRED.INTERPRETAT.: "VERDADE", TRANSFERIBILIDADE

42	MUDANÇAS DE PENSAMENTO-CONHECIMENTO HOLÍSTICO E PROPOSICIONAL, CONTEXTUALIZADO E ABSTRACTO, TÁCITO E CONCEPTUAL / APENAS UMA DAS CONDIÇÕES DE CADA PAR	SIM	3.3.3. 3.5.1.	DIALOGICIDADE INTEGRAÇÃO CRED.INTERPRETAT.: "VERDADE", TRANSFERIBILIDADE
43	RELEVÂNCIA DOS VALORES, ATITUDES, EMOÇÕES / NÃO RELEVÂNCIA DOS VALORES, ATITUDES, EMOÇÕES	NÃO	3.2.2. 3.5.1.	EXTENSÃO MULTIDIMENSIONALIDADE AUTENTICIDADE
44	MUDANÇAS MÚLTIPAS, NOMEADAMENTE DE ACÇÃO / CENTRADAS NOS SABERES INDIVIDUAIS – INFORMATIVOS E OPERATIVOS	NÃO	3.3.2.	EXTENSÃO MULTIDIMENSIONALIDADE INTEGRAÇÃO INTERDEPENDÊNCIA
45	MUDANÇAS MÚLTIPAS, NOMEADAMENTE DE REFERENCIAIS / CENTRADAS NA ACÇÃO E SEUS RESULTADOS	NÃO	3.3.3. 3.5.1.	EXTENSÃO MULTIDIMENSIONALIDADE
46	MUDANÇAS DE PROCESSOS REFLEXIVOS / NÃO MUDANÇA DE PROCESSOS REFLEXIVOS	NÃO	3.3.2. 3.3.4.	AUTODETERMINAÇÃO REFLEXIVIDADE INTEGRAÇÃO FLEXIBILIDADE
47	COMPONENTES DE UMA PREDISPOSIÇÃO INVESTIGATIVA / AUSÊNCIA DE COMPONENTES DE PREDISPOSIÇÃO INVESTIGATIVA	NÃO	3 3.3.1.	APRENDIZAGEM CONTINUADA CRED.INTERPRETAT.:CONSISTÊNCIA, "VERDADE", TRANSFERIBILIDADE
48	MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS E ACENTUADAS / NÃO MUDANÇA OU NÃO MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS	NÃO	3.5.5. 3.5.6.	CONTÍNUA APRENDIZAGEM
49	MUDANÇAS DURÁVEIS, SISTEMÁTICAS, EXTENSAS, AGLOMERADAS MAS TAMBÉM O SEU CONTRÁRIO / MUDANÇAS EFÊMERAS, PONTUAIS, CIRCUNSCRITAS, ISOLADAS	SIM	3 3.5.5.	DIALOGICIDADE MUDANÇA/CONTINUIDADE
50	RADICALIDADE DAS MUDANÇAS – MUDANÇAS DO TIPO SUBSTITUTIVO, DESTRUTIVO - E MUDANÇA NÃO RADICAIS / MUDANÇAS NÃO RADICAIS – DO TIPO RECONSTRUTIVO, CUMULATIVO, INTEGRATIVO OU SÓ NÃO RADICALIDADE	SIM	3.5.6.	DIALOGICIDADE RUPTURA / CONTINUIDADE TENSÃO
51	ISOMORFISMO ENTRE TRABALHO DE COLEGAS E MUDANÇAS OCORRIDAS / NÃO ISOMORFISMO	SIM	3.4.1.	HOLOGRAMATICIDADE INTERDEPENDÊNCIA
52	ISOMORFISMO ENTRE FORMAÇÃO E MUDANÇAS OCORRIDAS NOS PROFESSORES / NÃO ISOMORFISMO	SIM	3.4.1.	HOLOGRAMÁTICO INTERDEPENDÊNCIA
53	MUDANÇAS INTEGRATIVAS / NÃO MUDANÇAS INTEGRATIVAS	SIM	3 3.2.4.	INTEGRAÇÃO RECURSIVIDADE FLEXIBILIDADE
54	IDEIAS NUCLEARES ORGANIZADORAS DE MUDANÇA (CONCEITOS SUPERORDENADOS, METÁFORAS) AUSÊNCIA DE REFERÊNCIAS A IDEIAS NUCLEARES	SIM	3.2.4.	INTEGRAÇÃO ELABORAÇÃO RECURSIVIDADE
55	DESENVOLVIMENTO DE UMA TEORIA PESSOAL - CONSISTENTE / NÃO DESENVOLVIMENTO DE TEORIA PESSOAL CONSISTENTE	SIM	3. 3.3.2. 3.2.4. 3.5.2.	DIALOGICIDADE RECURSIVIDADE INTEGRAÇÃO
56	ASSUMIR DE UM PAPEL DE AGENTE DE MUDANÇA ACTIVO DOS CONTEXTOS (ESCOLA E CLASSE) E DE SI PRÓPRIO/ NÃO ASSUMIR ESSE PAPEL DE AGENTE DE MUDANÇA	NÃO ELIMINA DO		EMANCIPAÇÃO PARTICIPATIVIDADE AUTO- DETERMINAÇÃO CONTINUADA APRENDIZAGEM
57	DIFERENCIAÇÃO DE COMPONENTES INDIVIDUAIS – NOVAS COMPONENTES OU NOVAS RELAÇÕES / NÃO DIFERENCIAÇÃO DE DIMENSÕES	NÃO	3 3.5.6.	DIVERSIDADE/ DIFERENCIAÇÃO

PROCESSOS DE INTERACTIVIDADE - DE FINALIDADES, DE PROCESSOS, DE SENTIDOS				
58	COM ALUNOS: INTERDEPENDÊNCIA DA ACÇÃO – DIVERSIDADE / APENAS RELAÇÕES DE AUTONOMIA—INDEPENDÊNCIA OU DEPENDÊNCIA EM RELAÇÃO AO GRUPO	SIM	3.4.3.	DIALOGICIDADE RECURSIVIDADE PARTICIPATIVIDADE INCERTEZA APRENDIZAGEM CONTÍNUA AUTENTICIDADE HOLOGRAMATICIDADE INTERDEPENDÊNCIA
59	COM GRUPO: AUTONOMIA RELATIVA COM PROCESSOS DE INTERDEPENDÊNCIA / APENAS PROCESSOS DE DEPENDÊNCIA OU AUTONOMIA-INDEPENDÊNCIA	SIM	3.3.3. 3.4.3.	DIALOGICIDADE RECURSIVIDADE PARTICIPATIVIDADE INCERTEZA APRENDIZAGEM CONTÍNUA AUTENTICIDADE HOLOGRAMATICIDADE INTERDEPENDÊNCIA
60	COM FORMADOR: RELAÇÕES DE AUTONOMIA RELATIVA COM INTERDEPENDÊNCIA INVESTIGATIVA / APENAS RELAÇÕES DE DEPENDÊNCIA OU INDEPENDÊNCIA- AUTONOMIA	SIM	3.4.1. 3.4.3.	DIALOGICIDADE RECURSIVIDADE PARTICIPATIVIDADE INCERTEZA APRENDIZAGEM CONTÍNUA AUTENTICIDADE AUTO- DETERMINAÇÃO HOLOGRAMATICIDADE INTERDEPENDÊNCIA CRED.DIALÓGICA: IMPLICAÇÃO/DISTANCIAÇÃO
61	COM CONTEXTOS MAIS ALARGADOS QUE CLASSE- INTERDEPENDÊNCIA – DIVERSIDADE / APENAS RELAÇÕES DE INDEPENDÊNCIA- AUTONOMIA	SIM	3.5.3.	DIALOGICIDADE RECURSIVIDADE PARTICIPATIVIDADE INCERTEZA APRENDIZAGEM CONTÍNUA AUTENTICIDADE HOLOGRAMATICIDADE INTERDEPENDÊNCIA
62	CAUSALIDADES MÚLTIPLAS / NÃO CONJUGAÇÃO DE CAUSALIDADES INTERNAS E EXTERNAS	SIM	3.4.3.	DIALOGICIDADE ENDO CAUSAL E EXOCAUSAL MULTIDIMENSIONALIDADE INCERTEZA TENSÃO HOLOGRAMATICIDADE INTERDEPENDÊNCIA
63	CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA DE SENTIDOS / SÓ CONVERGÊNCIA DE SENTIDOS OU SÓ DIVERGÊNCIA	SIM	3.4.3.	DIALOGICIDADE HOLOGRAMATICIDADE / TENSÃO INTERDEPENDÊNCIA

CONCEPÇÕES				
64	DE MUDANÇA: CONSONÂNCIA/ NÃO CONSONÂNCIA COM O PROCESSO	NÃO	3.4.1.	HOLOGRAMATICIDADE RECURSIVIDADE
65	DE INVESTIGAÇÃO: CONSONÂNCIA/DISSONÂNCIA COM O PROCESSO	NÃO	3.4.1.	HOLOGRAMATICIDADE RECURSIVIDADE
66	PEDAGÓGICAS: CONSONÂNCIA /DISSONÂNCIA COM O PROCESSO	NÃO	3 3.2.2. 3.4.1.	HOLOGRAMATICIDADE RECURSIVIDADE

Quadro VII.2 - Princípios/critérios de credibilidade e complexidade aprofundados

CREDIBILIDADE	COMPLEXIDADE
CREDIBILIDADE TEÓRICA-METODOLÓGICA – CRITÉRIOS COMUNS NUMA ABORDAGEM INTERPRETATIVA: <ul style="list-style-type: none"> - Coerência - Transferibilidade - Verosimelhança - Reflexividade (critério extensível a todos os outros tipos de credibilidade) 	HOLOGRAMATICIDADE <ul style="list-style-type: none"> hologramaticidade auto-determinação e auto-organização integração extensão reflexividade (consciência, de si, do mundo, da consciência) elaboração participatividade (autenticidade)
CREDIBILIDADE TEÓRICA-METODOLÓGICA – CRITÉRIOS DE DIALOGICIDADE: <ul style="list-style-type: none"> - implicação-distanciamento - investigação-acção - teoria-prática - analítico-holístico - escuta-observação - reflexividade: pensamento/acção - contextualização do conhecimento - multidimensionalidade - multireferencialidade 	CONFLUÊNCIA TENSIONAL <ul style="list-style-type: none"> dialogicidade flexibilidade-estruturação (continuada aprendizagem) recursividade (reflexividade) contextualização do abstracto diversidade multidimensionalidade e diferenciação
CREDIBILIDADE PRAGMÁTICA <ul style="list-style-type: none"> - adaptabilidade - mudança da acção/ dos contextos - contextualização de processos - flexibilidade - (reflexividade) - (recursividade conhecimento-acção) 	TRANSFORMAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> orientação para os processos - não apenas para os produtos orientação para longo prazo – curto prazo (flexibilidade) (reflexividade) (continuada aprendizagem) (autenticidade)
CREDIBILIDADE ÉTICA <ul style="list-style-type: none"> - mudanças das dimensões éticas – (também critério pragmático) - autenticidade - respeito - participatividade/co-autoria - (reflexividade) 	ABERTURA AO INDETERMINADO <ul style="list-style-type: none"> flexibilidade/incerteza/ instabilidade abertura/fronteiras permeáveis (flexibilidade/estruturação) orientação para longo prazo – curto prazo (participatividade e interdependência) (reflexividade)

Nota 1: carácter provisório destes quadros, em aberto

Nota 2: (...) critérios comuns a vários tipos de credibilidade/princípios de complexidade

Nota 3: Estes elementos só por si não são indicadores inequívocos de complexidade. Esta decorre da sua conjugação em situações concretas.

Nota 4: Estes princípios são operacionalizados em apêndice, aquando da operacionalização dos eixos que os concretizam

2. Uma metodologia qualitativa apoiada por procedimentos quantitativos, num quadro de investigação interpretativa

Para o estudo comparativo dos casos algumas das questões de investigação foram aprofundadas utilizando como apoio intermédio a função de “minimalização” do programa Aquad. A síntese interpretativa que se segue integra resultados decorrentes da utilização deste recurso e outros dados que não eram passíveis de ser sujeitos a esse tratamento, nomeadamente aprofundamentos feitos nos estudos de caso parcelares relativos a cada situação-grupo de formação em estudo. Essa apresentação encontra-se organizada precisamente em torno dos temas/questões/problemáticas centrais e emergentes dos quatro estudos de caso parcelares relativos às situações de investigação-formação e que orientaram (a partir daí) a organização da síntese teórica que enquadra toda a pesquisa.

A função de “minimalização” do programa Aquad opera com uma lógica booleana pela qual é possível, por uma análise de regressões, a comparação entre casos na procura de regularidades, constituindo *“um meio caminho entre a generalidade e a complexidade”*, permitindo *“digerir muitos casos e ter acesso à complexidade causal”* (Ragin, 1987, citado por Huber, 1995, p.169).

Este é, indubitavelmente, um processo que passa pela utilização de processos quantitativos no desenvolvimento da pesquisa: reduz as dimensões a uma lógica binária pela qual é possível proceder a transformações quantitativas e simular processos de manipulação que operem com as dimensões como se fossem variáveis dependentes e independentes; permite encontrar constelações – padrões de combinatórias entre dimensões – relevantes, embora não estatisticamente significativas quando uma delas se configura de um determinado modo – segundo as regras da álgebra booleana, *“as constelações de significado empiricamente observadas são reduzidas a ‘implicantes principais’ para gerar uma condição única livremente seleccionável e, num passo seguinte, eliminam-se as redundâncias lógicas, averiguando dentro dos implicantes principais aqueles que são essenciais (os que não estão contidos em nenhuma implicação seguinte)”* (Huber, 1995, p.29). Este processo não impede e, ao contrário, pode favorecer a construção de teorias

interpretativas que visam explicar as relações entre essas dimensões - uma explicação que não se fecha em causalidades lineares, que não pretende fornecer generalizações estatísticas (leis universais gerais), que integra as razões, as atribuições causais dos próprios indivíduos em estudo, mas que opera também com as intuições e as suposições aproximativas do investigador, pelo que nunca se apresenta com pretensões a um conhecimento único e definitivo, mas apenas como uma versão de compreensão possível, parcial e efêmera. A concepção desta função de “minimalização” constitui, também ela, um compromisso entre lógicas qualitativas e quantitativas, ao permitir a sua aplicação a um número reduzido de casos, para uma diversidade simultânea de dimensões, sem que seja necessário que este número obedeça a nenhuma regra matemática do tipo número de casos/número de variáveis em estudo simultâneo. Também os resultados não nos dão simples índices quantitativos, mas despistam os casos que correspondem a cada tipo de constelação e fornecem-nos informações sobre todas as constelações relevantes, mesmo as mais raras, permitindo não perder casos extremos que podem ser explorados pela sua própria especificidade. Esta possibilidade de despistar os casos a aprofundar, sem anular a sua diversidade, constitui uma das características das investigações do tipo qualitativo. O mesmo se poderá afirmar sobre a possibilidade de operar em simultâneo com uma multiplicidade de dimensões, na medida em que subjacente a ela está a ideia de que há uma multidimensionalidade de elementos em interação, pelo que é totalmente artificial recortar apenas duas, três delas e ver como variam quando uma outra se comporta num determinado sentido. Deste modo, é um processo que permite *“analisar as partes de um modo que não obscurece o todo”* (Ragin, 1987, citado por Huber, 1995, p.24). Mas surge aqui um constrangimento inultrapassável – o de que é incomportável trabalhar com muitas dimensões em simultâneo – sendo os resultados aí obtidos ilegíveis pela sua complexidade – embora seja possível trabalhar com muito mais dimensões em simultâneo, para um muito menor número de casos. Há, ainda, que salientar um certo traço positivista neste tipo de manipulação, onde as dimensões a relacionar são escolhidas pelo investigador, não tendo que corresponder a relações operadas pelos próprios professores – assume-se assim, mais uma vez, que não se trata de um estudo de teor apenas interpretativo no sentido de pesquisar tão só as interpretações dos professores em estudos acerca das suas mudanças e dos seus processos de mudança. Nos estudos de caso parcelares, no entanto, houve uma progressiva

preocupação com recolher dados onde os próprios fizessem as ligações entre processos de mudança e entre estes e as mudanças por eles identificadas (não deixando de considerar o carácter generativo e recursivo de processos e de produtos) e essas interpretações foram transportadas também para esta comparação entre os casos. Procurou-se, assim, que a análise não fragmentasse e omitisse essas ligações mas que, ao invés, as aprofundasse, daqui decorrendo muitas das reflexões interpretativas.

Deste modo, esta investigação não se situa numa abordagem positivista, embora lhe reconheça os contornos num processo que pretende ultrapassar largamente os seus limites. Este é, mais uma vez, um posicionamento tensional que não rejeita os instrumentos disponíveis e heurísticos, que possam servir os seus propósitos, reintegrando-os num outro quadro, numa outra lógica, numa outra abordagem investigativa. Digo que o processo foi tensional, porque houve que fazer um esforço constante de redireccionamento dos tratamentos de modo a que se usassem as suas potencialidades instrumentais; sem se cair nas armadilhas que subverteriam os princípios básicos das abordagens investigativas enquadradoras. Neste estudo isso passou por vários cuidados:

- partir de questões de investigação e de temas considerados relevantes e emergentes dos estudos de caso parcelares, aí destacados como centrais, para um possível aprofundamento comparativo, colocando em interacção dimensões que já então pareciam relacionar-se;
- desenhar as dimensões como atrás se disse, numa lógica onde, em cada uma delas, o polo positivo visa representar uma maior complexidade, apreendendo tensões e recursividades (embora só a interpretação mais aprofundada de cada caso permita compreender até que ponto e de que forma se organiza essa complexidade);
- tomar decisões quanto à dicotomização das dimensões partindo de sínteses qualitativas, explicitadas, justificadas e assumidas como uma construção do investigador, embora assentes no rigor e na objectividade possível que decorre da presença/ausência de certas categorizações de primeiro nível (estas, sim, feitas sobre os dados recolhidos);
- fazer leituras não abusivas dos resultados de “minimalização”, procurando não fazer generalizações e explicações ilegítimas, como seriam as

afirmações de causalidades lineares entre as dimensões/critérios em estudo, mantendo o carácter hipotético, relativo, contextual e inconclusivo das regularidades detectadas (numa perspectiva pós-estruturalista), não deixando de realçar e aprofundar os casos raros, extremos e de difícil compreensão, procurando explicitar alternativas e assumindo a ambiguidade, idiosincrasias e incerteza dos impactos estudados;

- construir sobre uma mesma questão diversas tabelas onde se conjugassem diferentes dimensões, segundo uma lógica de aprofundamento progressivo da complexidade das interacções;
- aprofundar as leituras das tabelas, mobilizando os conhecimentos sobre cada um dos casos e os próprios textos que os apresentam, no sentido de encontrar, quer evidências positivas, quer evidências que contrariam as explicações equacionadas;
- manter uma atitude de reflexividade crítica face aos processos investigativos e às afirmações que deles se vão construindo e explicitando a ideia de um conhecimento em aberto.

Nunca é de mais enfatizar que a utilização de procedimentos de dicotomização constituem apenas um instrumento de apoio à comparação entre os casos, sendo passos intermédios e simplificadores para um aprofundamento qualitativo dos casos. A apreensão da complexidade só é possível nessa compreensão mais englobante e dinâmica que se faz a montante (estudo de cada caso-situação de formação) e a juzante (sínteses interpretativas). Em muitos momentos hesitei entre manter ou eliminar estes tratamentos de dicotomização, pelas simplificações que representam. Mas sempre me foi parecendo que introduziam uma inteligibilidade heurística dos fenómenos em estudo, que se poderia perder se fossem rejeitados.

Assumo, ainda, que as interpretações e teorizações são versões pessoais, parciais e não neutras, para as quais confluem os meus conhecimentos tácitos das situações estudadas – não esquecendo que fui participante activa e que por isso tenho uma experiência que não se capta totalmente nos dados explícitos que analiso (“coinoisneurship”, Flinders e Eisner, 1994; “subjectividade crítica”, Reason, 1994; a “experiência vivida”, Schwandt, 1994; “conhecimento tácito”, Altheide e Johnson, 1994; Gall e col., 1996), nem desvalorizando os

meus próprios valores e teorias mais gerais (combinando um processo descritivo e um processo normativo, para julgar acerca do valor dos meus próprios valores e das minhas teorias). Assumir isto é assumir que o problema da credibilidade é também um problema de autoridade e legitimidade do investigador, assente não apenas na sua competência investigativa, mas também na autoridade e legitimidade dos seus referenciais. É também assumir que todo o conhecimento é construído localmente, historicamente, socialmente, politicamente e culturalmente, mesmo quando se considera que há uma realidade para além dessa construção e que o conhecimento decorre da tensão entre sujeito e objecto, (nomeadamente quando o objecto é também sujeito construtor de significados).

3. A complexidade dos processos de formação e de mudança - sínteses interpretativas

São múltiplas as análises que apontam para uma comunidade, de processos e de mudanças, entre todos os casos-professores, agora em estudo conjunto. Em relação a certas dimensões, no entanto, há maiores semelhanças entre alguns casos-situações de formação, do que com outros.

Destaca-se aqui uma homogeneidade maior entre os casos dos professores do projecto IRA e do DUECE, no que respeita às seguintes dimensões :

dimensão 19 – liderança do formador com funções de intermutabilidade complexa

dimensão 34 – valorização de processos de apoio e desafio

dimensão 38 – mudança alargada, incluindo professor e grupo

dimensão 47 – predisposição investigativa

dimensão 49 – conjugação de mudanças duráveis, sistemáticas, extensas e aglomeradas com mudanças que o não são

dimensão 53 – mudanças integrativas

dimensão 57 –diferenciação de componentes individuais

Tal similaridade poderá estar, pelo menos parcialmente, relacionada com aspectos que aproximavam, logo à partida, estas duas situações de formação e as distinguiam das restantes, tais como o facto de serem aquelas que, das quatro, tiveram duração mais longa, não se integraram ou não permaneceram integradas em modelos de formação teórico-práticos, institucionalizados, e envolveram professores mais velhos e numa fase de carreira mais adiantada. A ligação destas com outras dimensões estudadas é aprofundada no estudo comparativo entre casos e nos estudos de caso-situações de formação.

Os casos dos professores das Actividades de Integração, por outro lado, apresentam similaridades específicas entre si, pelo que se distinguem dos outros casos no que respeita

a: dimensão 3 – não orientação para transformação social dos contextos

dimensão 17 – estruturação rígida, clara ou abruptamente definida

dimensão 19 – estatutos definidos e formalizados e institucionalmente bloqueadores de uma maior participação da formadora ou professores

De notar, ainda, que o projecto IRA é aquele que apresenta uma maior diferenciação entre os seus professores – sub-projectos, com diversidades intra-grupo para muitas das dimensões em estudo, havendo, ao invés, uma maior uniformidade entre os professores de cada um dos restantes casos-grupos. Assim, os casos de todos os professores do primeiro grupo das Actividades de Integração, DUECE e 2º grupo das Actividades de Integração são similares entre si, para além das dimensões em que há homogeneidade total entre todos os grupos, para os seguintes critérios:

- dimensão 6 - presença de processos de testagem pela acção e de processos de acção exploratória;
- dimensão 13 - presença de processos de reflexão apreciativa e/ou ética acerca dos contextos;
- dimensão 41 - ocorrência de mudanças de pensamento-conhecimento conceptualmente elaborado;
- dimensão 55 - desenvolvimento de uma teoria pessoal consistente;
- dimensão 66 - consonância entre as concepções pedagógicas e o processo formativo.

Talvez esta maior homogeneidade destes casos, em contraposição com o projecto IRA, sejam um indicador de uma evolução no sentido de uma maior para uma menor diferenciação, do caso iniciado em primeiro lugar para os restantes. Este sentido evolutivo pode, ainda, ajudar a compreender a maior homogeneidade entre os professores no que respeita a uma orientação ética (dimensão 2), para os casos que se iniciaram em último lugar – DUECE e segundo grupo das Actividades de Integração.

De seguida estas e outras similaridades e diferenças são exploradas e aprofundadas, organizando-se a apresentação e interpretação em torno das principais questões/problemáticas que foram emergindo ao longo de toda a pesquisa que antecedeu

esta síntese (nomeadamente a partir dos estudos de caso-situações de formação), e que foram estruturantes de todas as sínteses (nomeadamente no próprio enquadramento teórico) e nas análises, estando subjacentes no próprio desenvolvimento dos sistemas de categorização utilizados nesta fase de investigação.

3.1. Flexibilidade: abertura ao imprevisível

3.1.1. Flexibilidade - uma característica comum a todos os casos

A flexibilidade de processos é uma característica comum a todos os casos, manifestando-se através de uma revisão-afinamento metodológico nas áreas de investigação e intervenção, à medida que esses processos iam sendo testados (à excepção do sub-projecto do professor E do projecto IRA). A complexidade de tipos de relações entre os processos de mudança, manifestada em cada caso, não apenas na sua multiplicidade mas também na intermutabilidade e flexibilidade das funções dos processos usados, reflecte também um distanciamento de modelos pré-estruturados, determinísticos, e fechados. É ainda manifestação desta flexibilidade (embora tenha um tratamento específico, dado a sua relevância nos casos em estudo), a complexidade dos processos de diferenciação de projectos, em cada um dos grupos de formação, onde se conjugam componentes de individualização e colaboração, numa tensão que é produtora e produto de múltiplas modalidades de gestão dessa tensão. A associação entre estes processos e a construção da individualidade em contextos de interdependência é aprofundada no tema “hologramaticidades e colaboração”. Também muitas das dimensões relativas à investigação-acção (que serão apresentadas, no próximo ponto deste capítulo - 3.3.) são, ainda, manifestações de flexibilidade, comuns aos casos. No entanto, surgem outras manifestações que diferenciam os casos entre si quanto à flexibilidade: revisão de finalidades/não revisão ou descomprometimentos sucessivos; fluidez de estruturação ou flexibilidade progressiva/ estruturação rígida, clara e/ou abrupta a partir de um certo momento do processo investigativo; liderança com funções de intermutabilidade complexa ou mais formalizados, institucionalizados, bloqueadores de certos tipos de participação do formador e/ou dos professores.

Apresenta-se, de seguida, a síntese dos dados de cada professor e de todos os professores, organizados à volta destas dimensões:

Quadro VII.3 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “Flexibilidade: abertura ao imprevisível”

C O N D I Ç Ã O	ELEMENTOS DA DICOTOMIZAÇÃO SÍNTESE	CASO 1 RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFES- SORA I	PROFES- SOR E	PROFES- SORA D	PROFES- SORA A CASOS C/A	PROFES- SOR A	PROFES- SOR B	PROFES- SORA C	DIRECTOR ESCOLA; participação directora/ dos outros interviente	PROFES- SOR A A	PROFES- SORA B	PROFES- SORA C
5	REVISÃO REFLEXIVA DE FINALIDADES AO LONGO DO PROCESSO / MANUTENÇÃO DE FINALIDADES OU MUDANÇAS CONSTANTES COM DESCOMPROMETIMENTOS SUCESSIVOS	1 finalidades de in- tervenção não postas em causa revisão de finalidades de in- vestigação	0 constante revisão com descom- prometi- mentos sucessivos	1 revisão do 1º para 2º ano	1/1 progressiva transforma- ção em A e C	1 estrutur- ação inter- activa da intervenção e inves- tigação	1 estrutur- ação inter- activa da intervenção e inves- tigação	1 estrutur- ação inter- activa da intervenção e inves- tigação	1/ 1 revisão de finalidades: da mudança individual das professoras à mudança social das estruturas/ funciona- mento da mudança da escola à mudança também do desempenh- o de funções de liderança	0 redefinição de temas e problemáti- cas com descompro- metimentos sucessivos	0 redefinição de temas e problemáti- cas com descompro- metimentos sucessivos	0 redefinição de temas e problemáti- cas com descompro- metimentos sucessivos revisão de finalidades pessoais em função do grupo

8

REVISÃO METODOLÓGICA NAS ÁREAS DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO / NÃO REVISÃO METODOLÓGICA

1 afinamento na preparação de questionári os na intervenção numa turma para duas turmas	0 ausência de processos de mudança metodológi ca	1 afinamento metodológi co da observação com base neste projecto mudança de design - revisão metodológi ca	1/1 constante revisão de processos de intervenção afinamento em A e C e de investi gação em A pela cooperação entre os professores pessoais	1 apuramen to metodoló gico de intervenção e in vestigação relação em espiral de interdepend ência entre os professores	1 apuramen to metodoló gico de intervenção e in vestigação relação em espiral de interdepend ência entre os professores	1 apuramen to metodoló gico de intervenção e in vestigação relação em espiral de interdepend ência entre os professores	1 do primeiro para o segundo e 3º anos mantém-se o processo de colaboraça o com novos contornos metodoló gicos	1 importân cia da interdepend ência valoriza interdepend ência	1 apuramen tos metodoló gicos ao longo do processo - diários, actas ... e da própria intervenção design em espiral interdepend ência valoriza interdepend ência	1 apuramen tos metodoló gicos ao longo do processo - diários, actas ... e da própria intervenção design em espiral interdepend ência valoriza interdepend ência
---	--	--	---	--	--	--	--	---	---	---

1

FLUIDEZ DE ESTRUTURAÇÃO OU PROGRESSIVA/ ESTRUTURAÇÃO RÍGIDA, CLARA E/OU ABRUPTA

0 projecto estruturado mas não apriori progressiva mente maior da acção à avaliação dos seus efeitos	1 a mudança sucessiva de projectos dá conta da fluidez/ flexibilida de	1 fluidez de estrutura ção de definindo-se métodos de recolha e objectos de análise à medida que se vão detectando situações problemáti cas a serem analisadas	1/1 fluidez de estrutura ção embora haja uma evolução de uma maior para uma menor fluidez no projecto A	0 estrutura ção focada com o condutor, relatório com papel relevante	0 estrutura ção a priori e interactiva progressiva mente maior estruturacã o	0 estrutura ção a priori e progressiva mente maior	1/ 1 não estrutura ção à priori maior estrutura ção no 1º ano, com progressi va flexibilida de nos anos seguintes	0 maior estrutura ção na fase final e con trastante com fase inicial	0 maior estrutura ção no fim e con trastante com fase inicial	0 excessiva estrutura ção de limingu a partir de certa altura liberdade facilitadora estrutura ção como factor de mudança
---	--	---	---	---	---	--	--	---	--	---

1 9	LIDERANÇA DO INVESTIGADOR-FORMADOR COM FUNÇÕES DE INTERMUTABILIDADE COMPLEXA/ ESTATUTOS DEFINIDOS E FORMALIZADOS INSTITUCIONALMENTE BLOQUEADORES DE CERTO TIPO DE PARTICIPAÇÃO DO FORMADOR OU PROFESSORES	1 liderança em múltiplas áreas suporte cooperação	1 estatutos de mutabilidade de complexa com maior e menor distanciam ento do formador em relação ao trabalho do professor - cooperação nas diversas componen- tes	1 grande intervenção na análise de diários partilha nas análise de observação a autonomia da professora na interpretação	1/1 liderança reflexiva e investigati- va na análise, reflexão e técnica, apresenta- ção em A também de formação teórica em C	0 autonomia investigati- va e interventi- do grupo no "terreno" e elaboração do relatório	0 sentidos convergen- tes autonomia relativa "orientação (...) pôr-nos a caminho"	1/ 1 quer a liderança do formador quer da professora -directora são de mutabilidade de complexa	0 autonomia das professoras na elaboração do relatório de avaliação bloqueado- ra	0 autonomia das profes- soras na elaboração do relatório de liderança investigati- va da formadora	0 avaliação bloqueador a autonomia das professoras na elaboração do relatório de liderança investigati- va da formadora
2 2	TEORIA ESTENDIDA NO TEMPO SEMPRE QUE NECESSÁRIO / TEORIA CENTRADA NO INÍCIO OU NO FIM	1 estendida no tempo: sobre video, sobre trabalho de projecto, sobre valores	0 teoria apoia a reflexão no relatório sobre avaliação valorizada em follow up	0 pesquisa teórica inicial	1/1 pesquisa e formação teórica ao longo do tempo em A e C	1/0 teoria estendida no tempo e na apresenta- ção final valoriza relação teoria-prática	1/0 estendida no tempo e na apresenta- ção final: enquadra- mento metodoló- gico, teórico e nas análises sem referências de follow up	1/0/ 1/0 teoria estendida no tempo mas sobretudo centrada no início (com base nos módulos) e no fim da 1ª fase do processo - para elaboração do relatório pesquisa teórica autónoma	1/0 □ estendida no tempo □ metodoló- gica e temática e mobilizada na síntese- relatório não referências em follow up	1/0 □ estendida no tempo □ metodoló- gica e temática na análise de problemas também para síntese- relatório valorização em follow up de ambos	1/0 □ estendida no tempo □ metodoló- gica e temática teoria mobilizada para síntese- relatório não referência em follow up

2 5	INVESTIGAÇÃO CENTRADA NO QUE ACONTECE / CENTRADA SÓ NO ESPERADO	1 extravassam o próprio projecto centrado nos resultados e na acção - testagem/ explorató- ria	1 o esperado em constante mutação retrospecti- va sobre o que aconteceu	1 centrada no que acontece	1/1 centrada no que acontece em A e C	1 no que acontece: diários, diagnóstico no esperado: questioná- rios	1 focalizada no que acontece: diários, diagnóstico no esperado: questioná- rios sobretudo processos mas também produtos	1 focalizada no que acontece: diários, diagnóstico no esperado: questioná- rios	1/ centrada no que acontece embora centrada em certas actividades, pela directora	1 resolução de problemas que ocorrem	1 resolução de problemas que ocorrem	1 centrada no que acontece
--------	---	--	---	-------------------------------------	---	--	---	--	--	---	---	-------------------------------------

3.1.2. Tensões entre estruturação e flexibilidade no desenvolvimento dos processos formativos e investigativos

Uma leitura interpretativa dos quadros anteriores revela uma grande consistência, entre os casos dos professores mais experientes e onde a formação teve uma duração mais longa, no que respeita à flexibilidade de finalidades, dos processos investigativos e de intervenção e do desempenho do papel de liderança, por parte do investigador-formador. Os casos das Actividades de Integração, onde a formação foi de curta duração, apresentam maiores divergências quanto à flexibilidade, embora exista consistência entre os professores de cada grupo. Assim, a revisão de finalidades do primeiro grupo das Actividades de Integração, correspondendo a uma estruturação interactiva, e nesse sentido flexível, da investigação e da intervenção, associa-se com outros processos de estruturação flexíveis, tais como processos de investigação centrados em simultâneo no que ia acontecendo e no que era esperado e com apuramentos metodológicos sucessivos de investigação e de intervenção. No entanto, neste caso, a formalização institucional dos estatutos de formadores e formandos foi bloqueadora de certos tipos de participação da formadora, pelo que a estruturação favoreceu a autonomia progressiva do grupo. Assim, a estruturação institucional foi factor de flexibilização. Por outro lado, essa estruturação favoreceu a estruturação dos projectos. Uma estruturação que se desenhou logo de início, embora de forma interdependente, no grupo, sendo progressivamente maior, focando-se cada vez mais em fios condutores agregativos e fechando os ciclos flexíveis de investigação-acção em ciclos mais amplos de investigação individual e colaborativa, iniciados e terminados por processos de avaliação. Tratou-se, mesmo, do caso onde a estruturação foi mais consistente ao longo do tempo, estabelecida esta numa relação tensional e recursiva com a flexibilidade, através das suas múltiplas formas de concretização.

No segundo grupo das Actividades de Integração, as redefinições de temas e problemáticas estes foram de tal modo frequentes que iam pondo em causa as sucessivas decisões que se iam tomando, pelo que adquiriram um sentido de descomprometimentos sucessivos em relação a essas decisões. Assim, o que poderia parecer, e terá começado por pretender ser uma flexibilização face às circunstâncias, poderá ter constituído uma forma de lassitude no que respeita às finalidades, acontecendo o inverso com a estruturação dos

processos que se definiram abruptamente, quando se verificou que o tempo para a concretização e finalização do trabalho se estava a 'esgotar'. Este aparente desfasamento entre um tempo inicial de maior flexibilidade e um tempo posterior de maior estruturação introduziu dificuldades no processo. No entanto, terá tido outras repercussões, estas positivas, ao nível dos processos e, sobretudo ao nível dos seus resultados, em termos de mudança dos professores (segundo as suas perspectivas). Nos grupos das Actividades de Integração, os constrangimentos institucionais, nomeadamente no que se refere à participação da formadora na avaliação final e de articulação com conhecimentos adquiridos/construídos noutros contextos formativos sobre os quais a formadora não tinha qualquer controle (módulos do primeiro ano da Profissionalização em Serviço), orientavam para uma menor interdependência com a formadora, em certas actividades. Houve, assim, uma grande autonomia dos professores no desenvolvimento do seu trabalho, no que respeita à concretização não só da intervenção pedagógica mas também da pesquisa teórica, recolha de dados, sua análise e elaboração do relatório final (ao mesmo tempo que havia uma liderança investigativa por parte da formadora, na concepção do design e no apuramento dos procedimentos de recolha e de análise). Mais uma vez, esta autonomia relativa pode, em certa medida, ser entendida como um factor de flexibilização, embora também tenha limitado as oportunidades de desafio por parte da formadora (o que poderia contrariar a rigidez decorrente da manutenção de rotinas dos professores). Assim, o que é flexibilidade pode ser também favorecedor de rigidez e o que é rigidez pode favorecer a flexibilidade, devendo haver o cuidado para não fazer leituras lineares, parecendo, pelo contrário, que os fenómenos se organizam frequentemente no sentido de contrariar tendências simplificadoras e de se complexificarem em relações tensionais e recursivas.

Estas tensões entre estruturação e flexibilidade foram vividas emocionalmente por alguns de forma ambivalente, invocando cada professor, no entanto, justificações distintas, tendo valorizado diferentemente, e por vezes dialogicamente, cada um dos pólos (estruturação/flexibilidade) e estabelecendo, alguns deles, relações de recursividade entre ambos os pólos (exemplo: professora C do segundo grupo das Actividades de Integração). Estas recursividades são valorizadas, quer pela complexidade dos processos, quer pela complexidade dos resultados gerados. A ambivalência e dialogicidade tendem a ser mais evidentes para os professores do segundo grupo das Actividades de Integração do que para

o primeiro grupo, podendo tal dever-se a maiores flutuações e desfasamentos temporais e menor integração entre flexibilidade e estruturação, neste segundo grupo. A presença e intervenção de um formador nas diferentes etapas do processo investigativo, podendo ser factor de estruturação, pode também favorecer processos colaborativos de interdependência flexibilizadora, tendo sido, este, o caso das situações onde essa intervenção foi mais activa – projecto IRA e DUECE. Nestes casos, onde a flexibilidade foi mais consistente, nomeadamente no projecto IRA, também se verificou uma relação dialógica e recursiva entre flexibilidade e estruturação, o que torna complexa a análise. A própria flexibilidade parece ser característica desses tipos de processos de estruturação, pelo menos em contextos de diferenciação mais complexa, onde se distinguem múltiplas modalidades de organização de diferenciação, de relação entre investigação e acção e de técnicas e instrumentos de pesquisa. A estruturação é, por seu lado, o contraponto que permite atenuar as dificuldades de dispersão introduzidas por essa flexibilidade e diferenciação. A flexibilidade detectada nestes e nos grupos das Actividades de Integração parece, por outro lado, ter desempenhado, segundo os professores, um papel positivo, nomeadamente no seu comprometimento com o processo e com o grupo e na sua mudança (contrabalançando, no segundo grupo das Actividades de Integração, com outros fenómenos de descomprometimento e permitindo que a estruturação ganhe aí um sentido – o de desenvolver projectos que sejam verdadeiros projectos para os professores).

Por outro lado, ainda, parecem ter sido frequentes as relações de recursividade entre flexibilidade e autonomia dos professores (em relação ao grupo de formação) e aquelas onde a interdependência no grupo favorece e é favorecida pela tensão entre estruturação e flexibilidade, contendo em si os germes da própria autonomia dos professores (projecto IRA). Ao contrário, a perda de interdependência no grupo pode gerar perda de autonomia investigativa dos professores e perda de estruturação dos seus projectos (professor D do projecto IRA), podendo associar-se, ainda, a retrocessos nalgumas mudanças, pela recuperação e integração de antigos procedimentos. Mais uma vez, são realçados os limites da flexibilidade e da autonomia, apontando-se, ao invés, para a importância de uma gestão recursiva das tensões entre autonomia e interdependência, entre flexibilidade e estruturação, na manutenção das mudanças. Uma gestão que nem sempre resulta em formas integradas, mas que muitas vezes exige uma “décalage” temporal e/ou espacial – concretizada em

mecanismos que se complementam num tempo desfasado ou concomitante. Esses desfasamentos são factores de novas tensões e dificuldades. São tensões que parecem dever ser assumidas como componentes inevitáveis dos processos formativos-investigativos, parecendo que as formas onde se gera uma recursividade, por vezes integrativa, entre os pólos em tensão, sejam as que mais satisfazem os professores do ponto de vista do seu comprometimento e da sua mudança.

3.1.3. Flexibilidade e Caos: Constrangimentos e facilitadores de mudança?

Para o aprofundamento da relação entre flexibilidade e mudança utilizou-se, ainda, a função de “minimalização” referida na introdução a este capítulo.

Às dimensões relativas à flexibilidade, que permitem diferenciar os casos entre si – dimensão revisão de finalidades/não revisão ou descomprometimentos sucessivos (dimensão 5, código A/a na tabela de “minimalização” 8 agora apresentada); dimensão fluidez de estruturação ou flexibilidade progressiva/estruturação rígida, clara e/ou abrupta (17, código C/c); dimensão que distingue os tipos de liderança do investigador-formador com ou sem funções intermutáveis/estatutos bloqueadores da participação (dimensão 19, código D/d) -, a todas estas dimensões, dizíamos, juntaram-se dimensões relativas às mudanças assinaladas. Integram-se, aqui, as mudanças de conhecimento holístico, conjugadas ou não com mudanças de conhecimento não holístico (dimensão 40, código B/b); a presença, ou ausência de referências a mudanças de consideradas significativas e acentuadas (mudanças entendidas como duráveis, sistemáticas, extensas, aglomeradas, substitutivas, cumulativas e/ou integrativas), por contraposição a referências à não mudança, a hesitações sobre mudança, a mudanças parciais ou pouco significativas (mudanças efémeras, pontuais, circunscritas, isoladas, reconstrutivas e/ou destrutivas) (dimensão 48, código E/e) e a eixo relativo à presença/ausência de mudanças integrativas (dimensão 53, código F/f).

A “minimalização” para o critério fluidez de estruturação revela que os quatro casos aqui representados – 2,3,4,8 (professores E,D e A do projecto IRA e directora, no DUECE) – são casos onde ocorrem em simultâneo não bloqueamento da participação da formadora, mudanças integrativas, significativas, holísticas e analíticas (BDEF), o que parece

significar, pelo menos, que a fluidez não bloqueou o desenvolvimento destas mudanças, podendo mesmo tê-las favorecido.

A estruturação forte (rígida, clara e/ou abrupta), apresenta uma grande diversidade de combinações:

$$c = BdEf(7,9) + Abdf(5,7) + abdef(11) + AdEf(6,7) + abdEF(10) + ABDEF(1)$$

Deste modo, a estruturação não parece ser, por si, uma dimensão que ajude a explicar estas variações de mudanças identificadas. De notar, no entanto, que desses sete casos, cinco correspondem a professores onde não ocorreram mudanças integrativas (à excepção dos casos 1 e 10), o que, conjugado com os resultados da equação anterior acentua uma possível relação entre os pólos “positivos” e os pólos “negativos” desses eixos (fluidez no desenvolvimento dos projectos e mudanças integrativas, estruturação menos fluida e mais forte e mudanças não integrativas). É, no entanto, necessário considerá-los em conjugação com outras dimensões, nomeadamente com o bloqueamento da participação da formadora (em todos os casos onde a estruturação mais clara se associa à ausência de referências a mudanças integrativas) e o não bloqueio dessa participação (em todos os casos onde ocorre fluidez de estruturação e referências a mudanças integrativas, à excepção do professor 1). O facto de ocorrerem mudanças integrativas em casos de maior estruturação não pode, por outro lado, ser negligenciado. O aprofundamento deste tipo de mudança é feito no ponto 3.2.4.

No que respeita à “minimalização” para a revisão de finalidades, onde flexibilidade e auto-direcção se integram num processo interactivo e tensional, destaca-se uma combinação – quatro dos sete casos (1,3,4,8) caracterizam-se por “BDEF”, isto é, pela presença de lideranças mutáveis e participativas a diversos níveis, ao mesmo tempo que pela conjugação de mudanças holísticas e analíticas, significativas e integrativas, independentemente de corresponderem ou não a casos de estruturação forte. Mais uma vez, verifica-se uma associação positiva entre a flexibilidade e a mudança, nomeadamente com mudanças significativas (em sete dos oito casos) e delas com o desenvolvimento de processos de investigação-acção mais longos, onde participaram professores mais experientes. Os casos dos professores onde a associação entre revisão de finalidades e mudança não se verifica (caso 5) ou se verifica apenas parcialmente (casos 6,7 onde apenas ocorrem referências a mudanças significativas mas não integrativas, nem conjugando

mudanças holísticas e analíticas) integram-se no primeiro grupo das Actividades de Integração – um caso de formação-investigação de duração mais curta e onde os professores envolvidos são mais jovens e menos experientes do ponto de vista profissional. Deste modo, nem sempre a flexibilidade moderada de finalidades se associa aos grupos de professores mais experientes e aos processos mais longos. No entanto, a presença de referências a mudanças significativas, integrativas, e conjugando pensamento holístico e analítico, estão associadas à flexibilidade de finalidades apenas nesses casos – de professores mais experientes e processos mais longos –, o que poderá ser relevante na compreensão das interações que se podem estabelecer entre flexibilidade e mudança.

A “minimalização” para os casos onde a revisão de finalidades é tal que corresponde a descomprometimentos sucessivos e constitui manifestação de dificuldade de organização, mesmo que simultaneamente constitua uma tentativa de auto-direcção e estruturação a partir dela – segundo grupo das Actividades de Integração e professor E do projecto IRA – mostra uma grande diversidade de combinatórias, o que poderá significar que a estruturação, com a qual se procurou ultrapassar o “caos”, foi mais eficaz nuns casos do que noutros, nomeadamente nos professores que parecem valorizar mais os processos de estruturação (tal como o afirma a professora B do segundo grupo das Actividades de Integração e o professor E do projecto IRA, onde ocorrem mudanças integrativas e significativas, ambos valorizando a elaboração do relatório final).

A “minimalização” em função da liderança da formadora-investigadora com uma participatividade mutável, não estrangida por estatutos bloqueadores, mostra que nos cinco casos onde isso acontece se verificam associações significativas com os polos positivos das outras dimensões: “BCEF” – casos 2,3,4,8 –, “ABEF” – casos 1,3,4,8 –, o que vem corroborar as pesquisas anteriores que parecem indicar o papel da flexibilidade, nomeadamente da flexibilidade da liderança da formadora, na mudança, pelo menos no tipo de situações como aquelas que estão aqui em estudo (caracterizadas por um conjunto de características comuns atrás apontadas em diversas ocasiões – como por exemplo, a presença de processos de investigação pela acção, orientados para a transformação da acção e para a compreensão desta). Há, ainda, um conjunto de características comuns a estes casos concretos – 1,2,3,4,8 – todos eles reportando a professores mais experientes, envolvidos em processos de investigação-acção de mais longa duração. De notar, ainda,

que nos outros casos também houve alguma flexibilidade de liderança da formadora-investigadora, e embora no primeiro grupo das Actividades de Integração os professores não façam associações directas entre esta liderança e a mudança, no segundo grupo das Actividades de Integração a abertura a revisões sucessivas de finalidades (embora possa ser associada à rigidez, é também um elemento de flexibilidade, que foi valorizada enquanto tal pelas professoras) terá, em parte, decorrido de um questionamento permanente de pressupostos, pela formadora, tendo tal tido efeitos em mudanças significativas, nomeadamente de reflexividade (segundo a professora B, desse grupo). Isto mais uma vez parece significar uma associação entre mudança e flexibilidade.

A tabela 13 (que associa as dimensões fluidez de estruturação, liderança de funções intermutáveis, tempo acelerado de mudança/progressivo e lento, mudanças com evolução favorável e mudanças significativas), permite continuar a explorar estas questões e revelamos que dos sete casos onde a estruturação era rígida, clara e/ou abrupta também ocorreram mudanças significativas e duradouras em cinco deles (1,6,7,9,10) o que demonstra que não é apenas quando a estruturação é fluida que este tipo de mudanças acontece. Também nos casos em que a liderança da formadora é bloqueada na sua participatividade em certos tipos de processos, devido à formalização maior de papéis e estatutos, se verifica uma ligação quer com mudanças significativas e progressivas – casos 6,7,9,10 -, quer com mudanças não significativas e não alargadas no tempo e no espaço – casos 5,11 -, havendo em todos eles uma estruturação forte dos projectos de investigação-acção.

A maioria dos casos onde a estruturação se associa à mudança são casos de professores mais jovens envolvidos em processos formativos de duração mais curta, o que poderá também ser interpretado como uma relação privilegiada entre estruturação e mudança, neste tipo de situações. No entanto, as associações identificadas podem estar relacionadas com muitas outras dimensões aqui não expressas ou estudadas. De facto, a relação entre estruturação, dispositivos de formação mais curtos e professores mais jovens, decorre dos próprios condicionalismos institucionais da formação a que estas dimensões dizem respeito – as Actividades de Integração e a Profissionalização em Serviço, como o contexto onde elas se inserem. De notar, ainda, o caso da professora I do projecto IRA, como excepção aos casos de professores mais experientes e cuja formação era mais longa, já que aqui a estruturação é mais forte e progressivamente maior, desenhando-se no sentido

de agir e ir dando lugar à avaliação dos efeitos dessa mesma acção, embora tal não surja como pré-definido logo no início dos projectos, não sendo tal impeditivo que ocorram mudanças significativas e duradouras. De notar que neste caso, apesar desse grau de estruturação, surgem processos de revisão de finalidades de investigação, revisão metodológica nas áreas de investigação e de intervenção e uma atenção não apenas aos resultados esperados mas também ao que vai acontecendo sem ser esperado a priori. Assim, o desenvolvimento do trabalho é flexibilizado por este conjunto de processos, o que, mais uma vez, poderá ser particularmente relevante para uma explicação que associa flexibilidade e mudança em professores mais experientes e processos mais longos. Os casos de professores menos experientes do segundo grupo das Actividades de Integração são mais consistentes no que respeita à relação entre menor flexibilidade de finalidades e de processos (embora também o design investigativo e interventivo sofra revisões e também a investigação se centre no que acontece e não apenas no esperado), sendo dois deles – 9 e 10 – casos onde as mudanças se revelam como significativas e duradouras. No primeiro grupo das Actividades de Integração também há flexibilidade de design investigativo e de intervenção e de processos investigativos alargados ao que acontece para além do que é esperado, surgindo mudanças significativas e duradouras para dois deles, pelo que há sempre componentes de flexibilidade associadas à mudança, mesmo nos casos dos professores menos experientes. Também nestes grupos há professores que associam a mudança à flexibilidade ou à recursividade entre estruturação e flexibilidade e não tanto à estruturação (exemplo da professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração e professoras do segundo grupo). Esta flexibilidade é própria dos processos desenvolvidos e pode, de facto, ter relações com a mudança. Os dados disponíveis não permitem, no entanto, que se estabeleçam relações inequívocas, dando conta, ainda da presença sempre de excepções, e da importância de estruturação e de relações recursivas entre estruturação e flexibilidade na mudança.

Em síntese, o aprofundamento deste tema utilizando processos de “minimalização” não é muito conclusivo, embora aponte para o papel da flexibilidade na mudança dos professores, nomeadamente dos professores mais experientes.

3.1.4. Da estruturação e flexibilidade dos processos de investigação e formação à estruturação e flexibilidade de teorias e de práticas dos professores

Ainda ligando a questão da flexibilidade e da mudança, recorro de novo às sínteses interpretativas de cada caso, onde as tensões e recursividades entre estruturação e flexibilidade são analisadas com maior profundidade (ao invés da simplificação para que tendem os tratamentos de “minimalização”). A detecção destas complexidades é mais propensa à compreensão de confluências do que de diferenças entre os casos.

Destaca-se, assim, um isomorfismo entre processos formativos e processos educativos desenvolvidos pelos professores, não sendo, no entanto, possível estabelecer relações lineares, nem tão pouco comprovar os modos como essas possíveis relações se estabelecem. Trata-se, isso sim, de constatar uma co-ocorrência de características que ligo, na suposição hipotética de que elas se poderão influenciar mutuamente, pelo menos em certas circunstâncias específicas, não generalizáveis a todos os casos. Assim, salientaram-se casos de professores onde a gestão recursiva entre flexibilidade e estruturação parece ter equivalentes isomórficos no ensino-aprendizagem (professora A do projecto IRA) e casos onde a flexibilidade do processo colaborativo favorece a flexibilidade dos projectos individualizados, continuando esta num tempo que se estende para além do processo formativo (exemplo dos professores do segundo grupo das Actividades de Integração). Num mesmo sentido, mas relacionando processos interactivos e mudanças de referenciais dos professores, surgem casos onde a estruturação da investigação e formação parece favorecer o desenvolvimento da conceptualização e integração dos saberes dos professores, (professores A e I do projecto IRA) e a congruência entre estes e a acção (professora I do projecto IRA). Por outro lado, a ausência de certos dispositivos de estruturação (exemplo do relatório) poderá estar relacionada com o desenvolvimento e não resolução de tensões entre referenciais e entre estes e a acção (exemplo da professora D do projecto IRA), embora mais uma vez isso não seja generalizável, até porque em cada caso estão sempre presentes mecanismos de estruturação e de flexibilidade e os procedimentos de estruturação podem ser organizados de forma tensional e flexível. No entanto, poder-se-á generalizar a ideia de que em todos os casos a tensão entre flexibilidade e estruturação dos processos formativos foi gerida por forma a dar resposta a cada grupo e a cada professor, tendo estes professores um papel importante no modo como se encontraram respostas mais ou menos

recursivas, mais ou menos desfasadas, acentuando mais ou menos um desses pólos de acordo com os seus modos próprios de interpretar e interagir com as situações. Assim, o que aconteceu durante e após a formação foi também influenciado pelo que cada professor já era antes da formação. Mas os processos de interdependência e inter-independência, de autonomia e de dependência que se geraram entre todos os participantes (entre os quais me incluo), permitiram que a complexidade dos dispositivos evoluísse de modo relativamente imprevisível, gerando dificuldades emocionais e processuais, sendo também de alguma forma imprevisíveis as mudanças operadas diferentemente em cada um dos professores envolvidos. Parece, no entanto, haver alguma relação da flexibilidade e estruturação dos percursos desenvolvidos colaborativamente e individualizadamente, com a flexibilidade e estruturação dos saberes e da acção dos professores, que terão sido desenvolvidas por influência, pelo menos parcial, da formação e da investigação-acção.

3.2. Tensões na Investigação-Acção e Processos de Mudança

3.2.1. Investigação-Acção

Destaca-se como particularmente relevante a complexidade de relações entre processos de mudança, nomeadamente quando se estabelecem recursividades entre os processos de acção e de investigação. Estas recursividades reconhecem-se, desde logo, nas suas finalidades. Sendo os projectos/processos orientados simultaneamente para a regulação/transformação da acção e para a compreensão/construção do conhecimento. O entrosamento entre os processos, prolongou-se ao longo de um percurso complexo que se poderá ordenar racionalmente, para efeitos de análise, como uma interacção em anéis recursivos de processos de investigação, reflexão, acção educativa e colaboração. Essa acção educativa era frequentemente um processo com finalidades de investigação (Goyette e col., 1987) e surgiam procedimentos investigativos aos quais se associavam não apenas referentes teóricos e finalidades de produção do conhecimento, mas também, por vezes, referentes normativos, que acumulavam objectivos de regulação/transformação da acção, tal como é próprio, por exemplo, de um processo avaliativo (Rodrigues, 1998; Silva, 1996). A avaliação era aí, ao mesmo tempo que parte integrante do processo educativo, parte integrante de um processo de investigação-acção, numa acepção de investigação-acção pela qual a investigação é parte integrante de um processo educativo (Elliott, 1991). Assim, as

fronteiras diluíam-se, coexistindo os mesmos sentidos para processos diversos e diversos sentidos nos mesmos processos. Aqui, processos mais instrumentalizados de investigação adquiriram um carácter de sistematicidade, pelo menos no que concerne às recolhas de dados. Verificou-se, ainda, uma tensão entre implicação e distanciação, favorecida pela confluência de formas de investigação coexistentes, mas também antecipatórias e/ou retrospectivas em relação à acção, sendo frequente o “desfasamento de velocidades” desfasadas entre acção e investigação, mesmo quando coexistentes.

Os quadros seguintes resumem os dados relativos a estas dimensões, para todos os professores envolvidos nos diversos casos:

Quadro VII.4 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “Tensões entre investigação e acção e processos de mudança”

CONDIÇÃO	ELEMENTOS DA DICOTOMIZAÇÃO SÍNTESE		CASO 1 RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
			PROFES-SORA I	PROFES-SOR E	PROFES-SORA D	PROFES-SORA A CASOS C/A	PROFES-SOR A	PROFES-SOR B	PROFES-SORA C	DIRECTOR ESCOLA: participação directora/ dos outros interveniente	PROFES-SOR A A	PROFES-SORA B B	PROFES-SORA C C
1	ORIENTAÇÃO TRANSFORMAÇÃO	PARA / PARA TRANSFORMAÇÃO	A NÃO A I preocupação com transformação das práticas e dos contextos com unidade/ escola...	I visa responder a inovação curricular	I transfor.: para a diferenciação do ensino	I/I transformação de contextos e valores e práticas em A e do aluno em C	I transformação dos contextos e práticas durante o projecto	I transformação dos contextos e práticas B: ponte de partida-inovação	I transformação dos contextos e práticas	I/I transformação de estruturas de mudança de práticas dos professores mudança de funcionamento das interfaces mudança de cultura - visão partilhada da escola mudança da directora - estilo de liderança - participação e organização	I transformação de práticas e de alunos	I transformação de práticas e de alunos	I transformação de práticas e de alunos
4	ORIENTAÇÕES PREDOMÍNIO DE UMA ORIENTAÇÃO INTERNA OU INTERACTIVA	MÚLTIPLAS / EXTERNA OU	I múltiplas também resolução de problemas e informativas operacionalização de valores	I conjuça preocupação em responder a inovação, mudança de prática e resolução de dilemas	I múltiplas: externas e interactivas operacionalização de valores	I/I resolução de problemas e produção e transferência de conhecimento em A e C transformação da escola e práticas operacionaliz ação de valores e de finalidades em A	I transferência de saberes eficácia durante o projecto eficácia realização pessoal após projecto	I B: saber, eficácia, transformaçã o	I transferência de saberes eficácia durante o projecto saber/ aprender com os erros	I/I oscilação entre finalidades emancipatóri as individuais e sociais - integração apoiada por finalidades de construção de conhecimento sobre mudança orientação ética	I interactivo: resolução de problemas transformação/ construção de conhecimento transformação da acção e contextos orientação ética	I interactivo: resolução de problemas transformação/ construção de conhecimento transformação da acção e contextos orientação ética	I interactivo: resolução de problemas transformação/ construção de conhecimento compreensão transformação da acção e contextos orientação ética

7	MÚLTIPLOS TIPOS DE ACÇÃO / SÓ UM TIPO DE ACÇÃO	1 testagem de efeitos exploratória	0 acção espontânea e exploratória embora não verdadeiram este significativas de trabalho no projecto IRA	1 múltiplos tipos exploratória, espontânea	1/1 em A acção espontânea e exploratória em C testagem de hipóteses sobre melhor acção exploratória acção espontânea	1 acção exploratória testagem de efeitos e de práticas	1 testagem de efeitos e de práticas e acção exploratória hoje: exploratória	1 acção exploratória testagem da acção	1/ 1 testagem de princípios, pressupostos, efeitos de mudança acção exploratória de liderança e de funciona- mento da escola - transferên- cia para outros contextos	1 acção exploratória a testagem muitas vezes foi feita pelas restantes colegas com base numa primeira exploração de A mas também testagem nos debates	1 espiral de acção exploratória acção espontânea testagem de acção	1 acção exploratória investigação associada à testagem de efeitos
1 0	INVESTIGAÇÃO ORIENTADA PARA A ACÇÃO E COMPREENSÃO / INVESTIGAÇÃO ORIENTADA SÓ PARA A COMPREENSÃO	1 para a acção e para a compreen- são investiga-ção associada à reflexão e acção acção de testagem e exploratória	0 investigação orientada para a a com- preensão e a observação no da acção	1 sobretudo para a acção processo de apoio da formadora para contrariar essa tendência	1/1 para o conheci- mento que leva à acção e para a acção em C e em A	1 orientação para ambas teoria-prática	1 para a compreen- são e acção	1 para a compreen- são e acção	1/ 1-0 primeira mudança de compreen- são - consciência de problemas/ concepções - mudança de práticas (de mudança e liderança) mas também o contrário: a acção antecede compreen- são recursividade entre ambas	1 para a compreen- são e acção a compreensão surge no serviço da acção	1 orientada para ambas	1 orientada para ambas

2 4	A INVESTIGAÇÃO ESTENDE-SE POR TODA A ACÇÃO / A INVESTIGAÇÃO É CENTRADA EM CERTAS ETAPAS - DIAGNÓSTICO OU AVALIAÇÃO, NUM ÚNICO CICLO	1 ciclos espiralados sobre visitas de estudo/ actividades de abertura à comunidade por toda a acção: antes, depois, durante, observação, diários também no diagnóstico e avaliação velocidades desfasadas acção na escola e investigação	0 investigação retrospectiva em relação à acção fechando um ciclo alargado de planificação- acção- avaliação	1 estende-se por toda a acção, embora velocidades desfasadas 1- A	1/1 investigação, centrada na avaliação mas estende- se por várias ciclos de acção velocidades desfasadas 1- A em A recolha de in- formação antes e durante acção, mas sobretudo com sentido diagnóstico em C	1 estende-se mini-ciclos (com diários: elaboração, leitura, reflexão e análise sobre estes) num ciclo mais amplo que começa e acaba com questionários de diagnóstico e avaliação do ensino e da aprendiza- gem	1 estende-se por mini-ciclos (com diários: elaboração, leitura, reflexão e análise sobre estes) num ciclo mais amplo que começa e acaba com questionários de diagnóstico e avaliação do ensino e da apren- dizagem	1 estende-se por mini-ciclos (com diários: elaboração, leitura, reflexão e análise sobre estes) num ciclo mais amplo que começa e acaba com questioná- rios de diagnóstico e avaliação do ensino e da apren- dizagem	1/ 1- acção - reflexão na acção e sobre a acção em espiral com processos de investigação, sobretudo no primeiro ano. No segundo ano análise de dados do perímetro - desfasamento de velocidade	1 espiral 1-A	1 1 - diários durante a acção □ espiral 1- Reflexão	1 espiral 1-A
--------	---	---	---	--	---	--	---	--	--	------------------	---	------------------

2 6	INVESTIGAÇÃO CONCOMITANTE E NÃO CONCOMITANTE COM A ACÇÃO / INVESTIGAÇÃO NÃO CONCOMITANTE - RETROSPECTIVA OU ANTECIPATÓRIA - OU APENAS CONCOMITANTE	1 concomitante e não concomitante distinção funcional com diários	0 projecto definitivo apenas síntese retrospecti- va os elementos de observação não são relativizados nessa síntese	0 dialéctica durante o processo concomitante com a acção mas não numa fase posterior velocidades desfasadas 1- A fonte de trabalho	1/1 velocidades desfasadas 1- A em A concomitante mas sobretudo anticipató- ria em C	1 concomitante - diários e retrospecti- va- questionários de avaliação e relatório anticipató- ria- questionários de diagnóstico em A: entrevistas	1 concomitante - diários e retrospecti- va- questionários de avaliação e relatório anticipató- ria- questionários de diagnóstico	1 concomitante - diários e retrospecti- va- questionários de avaliação e relatório anticipató- ria- questionários de diagnóstico	1/ 1- concomitante com a acção, retrospecti- va na etapa de relatório, sobretudo no primeiro ano, apenas directora	1 investigação retrospecti- va e concomitante	1 retrospectiva também - síntese investigativa 1 - diários durante a acção espiral 1- Reflexão	1 espiral 1-A
--------	--	---	---	--	---	---	---	---	--	---	---	------------------

2 8	ACÇÃO COMO MECANISMO DE INVESTIGAÇÃO - EQUIVALÊNCIA OU SUBORDINAÇÃO/ SÓ RELAÇÕES DE PARALELISMO E SEQUÊNCIA	1 espíral I-A	0 investiga-ção nunca associada a acção em processos de equi-valência	1 equivalên-cia acção/ recolha de informação exemplo: questionários no J' ano acção com maior relevo do que investiga-ção	1/1 acção explorató-ria equivalente a investiga-ção velocidades desfasadas I-A em A acção exemplo- ploriórtia equivalente a recolha de informação adiantando de uma intervenção mais sistemática alargamento do ciclo de I- Reflexão em C	1 A=1 acção sistematizada e sintetizada	1 equivalên-cia I»A avaliativa	1 equivalên-cia I»A exploratória e avaliativa	1/ I- relações de equivalên-cia, nomeada- mente no uso de questioná- rios	1 debate com alunos» investiga-ção	1 debate com alunos» investiga-ção	1 acção como testagem de efeitos e explorató-ria
		A-testagem de efeitos I inserida em A recolha equivalente a acção explorató-ria questioná- rios dia- gnósticos e avaliativos										

3 2	SISTEMATICIDADE DAS RECOLHAS DE DADOS/ NÃO SISTEMATICIDADE	1 sistemática de	0 referência a recolhas pontuais	1 sistemati- dade das recolhas: diários e observação de próprio e de terceiros	1 sistemati- dade em A e C	1 sistemática	1 sistemática	1 sistemática	1/ I- no primeiro ano riza recolha menos sistemática no segundo e J' ano - apoio da formadora	1 sistemati- dade de recolhas	1 sistemati- cidade de recolhas	1 sistemática de recolhas

Dos quadros anteriores salienta-se, ainda, que apesar das categorizações serem comuns aos diversos casos dos professores, há, no entanto, diferenças relevantes, nomeadamente no que respeita ao seu grau de complexidade e aos modos como nesta a interacção entre investigação e acção se organiza.

Em todos os casos surgiram orientações múltiplas e não apenas de ordem interna, externa ou interactiva e, embora em todos eles se distingam orientações para a transformação das práticas, para a construção do conhecimento e para a eficácia/resolução de problemas, verificam-se grandes variabilidades entre os casos. Por exemplo, nem sempre se identificou uma orientação ética para a operacionalização de valores (ausentes nos casos do professora E do projecto IRA e dos professores do primeiro grupo das Actividades de Integração), bem como uma orientação externa para a transformação social (nos casos dos professores D e E do projecto IRA e nos casos dos professores do segundo grupo das Actividades de Integração, centrados apenas na transformação das práticas e dos alunos). De notar, por outro lado, que a diversidade de orientações em cada caso-professor não significa uma mera justaposição eclética, mas corresponde muitas vezes a uma verdadeira integração entre elas (muito embora isto não signifique que cada uma delas tenha interagido com todas as outras). Essa integração de finalidades orientou a organização de dispositivos flexíveis (ao invés de sequências rígidas e invariantes), e múltiplas modalidades de investigação-acção, tendo sido frequente que cada modalidade, respondesse, em simultâneo, a mais do que uma finalidade. A coexistência de diversas finalidades, na gestão/desenvolvimento dos processos, favoreceu frequentemente a sua recursividade – por exemplo, as finalidades de transformação geravam e eram geradas por finalidades de eficácia/resolução de problemas (ver descrições relativas à professora A do projecto IRA); as finalidades de operacionalização de valores acompanhavam e eram intrínsecas à transformação de práticas (de diferenciação pedagógica, na Professora D do projecto IRA) ou de educação de valores (na professora I do mesmo projecto); as finalidades de construção do conhecimento eram instrumentais, relativamente a finalidades de transformação de práticas e/ou resolução de problemas, sendo o inverso também verdadeiro e mais marcado em algumas das situações (exemplo de todos os professores do segundo grupo das Actividades de Integração, caso do DUECE e professora A do projecto IRA).

Casos houve onde a tensão entre as lógicas (constituídas por finalidades/objectivos e critérios próprios) de investigação-construção de conhecimento e de acção-eficácia e transformação, era provocada e mantida sobretudo por processos formativos, nomeadamente pela minha acção de liderança enquanto formadora-investigadora e pela acção de todo o grupo. Destacam-se, aqui, os casos da professora D do projecto IRA e dos professores do primeiro grupo das Actividades de Integração. Estes últimos integraram, como suas as finalidades de construção e transferência de saberes, tendo para tal organizado acções avaliativas, enquanto mecanismos de investigação, e desenvolvido processos estruturados de apresentação (onde os referentes teóricos adquiridos se entrosaram com clareza na análise dos dados e reflexão). Tal surgiu, no entanto, em primeiro lugar, como resposta a uma exigência institucional com critérios de integração de saberes e a uma orientação formativa com critérios de focalização do trabalho à volta de problemáticas centrais. As situações onde a tensão se manteve, por constrangimentos externos, sem que se tenha transferido, pelo menos parcialmente, para um 'locus' interno, parecem caracterizar-se por alguma dificuldade em gerir os processos investigativos. Na professora D do projecto IRA, as pressões externas desencadeadas, para contrariar uma tendência sua de orientação para a acção (em detrimento da construção do conhecimento), terão tido como repercussões alguma insatisfação com o "desfasamento de velocidades" entre processos mais sistemáticos e formalizados de investigação e processos de acção sem finalidades explicitamente investigativas, insatisfação essa associada a processos emocionais de ansiedade. A sua recusa em elaborar um relatório parcelar do seu projecto pode, pelo menos em parte, ser atribuída a esta dificuldade em assumir uma lógica de investigação. Alguma resistência dos professores este "desfasamento de velocidades" foi manifestada, sobretudo, pelos professores do projecto IRA (à excepção de E), tendo esta situação ocorrido, pelo menos parcialmente, devido a situações de diferenciação de sub-projectos e consequente dispersão, acumulação de dados recolhidos e não analisados (num primeiro ano de desenvolvimento desses mesmos sub-projectos), e posterior sistematização dessa análise (no ano seguinte), simultânea a novas produções, recolhas e análises (concomitantes). Isto não invalida, no entanto, que muitos dados, mesmo no primeiro ano, tenham sido sujeitos a um primeiro tratamento, imediatamente reinvestido na acção (como por exemplo a leitura e reflexão sobre diários, a análise de respostas a questionários, a elaboração de protocolos

conjuntos de observação e consequente reflexão, no grupo). Estes mesmos dados foram posteriormente trabalhados com um maior distanciamento em relação à acção e com a finalidade de compreender situações, as práticas e os seus efeitos e construir, a partir daí, um conhecimento que permitisse novos reinvestimentos na acção (transferido para novas situações), e a sua apresentação em relatórios-síntese. Para além deste quadro geral verifica-se, ainda, uma grande diversidade de dispositivos de investigação, sendo o “desfasamento de velocidades” entre investigação e acção variável, de sub-projecto para sub-projecto, e múltiplo, dentro de cada sub-projecto. Não querendo repetir o que já atrás ficou escrito a propósito desta dimensão, no estudo do caso IRA, apenas distingo os esquemas que aí terão sido mais relevantes do ponto de vista do estudo da mudança. Assim, num extremo do contínuo, encontramos situações onde se previa que a investigação serviria fundamentalmente para aprofundar a compreensão de um problema (do caso do aluno C), sucedendo-lhe processos de intervenção. Apesar de tal não ter acontecido com esta clareza de limites e apesar de muitos factores terem aqui interferido, parece que este desfasamento entre investigação e acção poderá ter dificultado a resolução do problema. Ainda, do mesmo lado do contínuo, relativo ao desfasamento entre investigação e acção, temos o caso do professor E, que centrou a sua atenção retrospectiva sobre uma experiência de ensino-aprendizagem, por forma a desenvolver uma reflexão sistemática à volta de alguns problemas/dilemas por ela suscitados. O não entrosamento desta reflexão com uma acção imediata, no sentido da sua regulação/transformação poderá ser um factor de não mudança e bloqueio do desenvolvimento de uma teoria pessoal consistente e coerente com a acção. Assim, apesar de se poder tratar de um processo de distanciamento crítico menos ameaçador para o professor do que os processos de distanciamento crítico favorecidos pela investigação-acção (Elliott, 2000), verifica-se que os estudos de caso podem constituir, também por isso mesmo, formas menos poderosas de promoção de mudanças mais profundas e complexas (embora também para este professor pareçam ocorrer mudanças significativas, alargadas no tempo e no espaço, diferenciadas...)

No outro extremo do contínuo encontram-se as situações onde a investigação se desenvolve pela acção, nomeadamente pela utilização sistemática e formalizada de instrumentos avaliativos, que acumulam ambas as funções. Aqui, há que distinguir entre os casos das professoras I e A. No primeiro caso (professora I), esses instrumentos são

fundamentalmente usados numa fase final (mas não só) do desenvolvimento de ciclos (mais ou menos longos) de intervenção, para aprofundar a utilização de uma dada estratégia, com um sentido confirmatório/de testagem acerca do valor dessas estratégias e dos seus efeitos nos alunos. No caso da professora A, ao invés, a utilização desses instrumentos de investigação-avaliação eram objecto de uma acção exploratória, pela qual se pretendia a construção de esquemas de acção avaliativa (e dos conhecimentos a eles associados), no sentido do aperfeiçoamento do seu carácter formativo (dos processos de ensino e aprendizagem, com um sentido regulador) e participativo (a sua apropriação pelos alunos em dispositivos de auto-avaliação). Esta diferença de propósitos entre as professoras poderá ajudar a compreender o diferente impacto dos instrumentos avaliativos/investigativos nas mudanças por elas identificadas, havendo indicadores de que o caso onde a acção avaliativa serviu para a sua própria transformação e para a regulação de todo o processo de ensino-aprendizagem terá sido um dos principais factores de mudança (professora A). No caso da professora I terão sido as acções exploratórias (das estratégias de ensino), em conjugação com processos investigativos instrumentalizados que apoiavam o seu desenvolvimento - nomeadamente a escrita de diários, as hetero-observações e as reflexões em grupo - os responsáveis pelas principais mudanças detectadas.

Em síntese, a maior consonância de velocidades e de lógicas de investigação e acção (coadjuvada por outros processos, nomeadamente pela cooperação) parece ser, na maior parte dos casos, mais relevante para o desenvolvimento da mudança, nomeadamente da acção, seus efeitos e concepções pedagógicas, do que os processos onde o “desfasamento de velocidades” e de lógicas é maior. O “desfasamento de velocidades”, por sua vez, nomeadamente aquele que decorre da elaboração de um relatório final e de análises mais sistemáticas e tardias, parece favorecer a construção de novos saberes, podendo estes organizar-se (ou não) no sentido de uma maior consistência teórica e conceptualização (não no caso do professor E, por exemplo). No entanto, o “desfasamento de velocidades” despoleta dificuldades várias, entre as quais se salienta a dispersão, o bloqueamento de certas recolhas e mesmo a rejeição pelos professores, de participação nessas análises e sínteses (caso da professora D). Parece, mais uma vez, ser necessário procurar gerir as tensões entre investigação e acção, entre distanciamento e implicação, entre alargamento e concentração, procurando que não surjam grandes desequilíbrios a favor de um dos pólos.

As situações de desfasamento mais dilatado no tempo ocorreram, também, no DUECE (onde alguns dados já recolhidos num primeiro ano foram posteriormente analisados), embora aqui não tenham surgido manifestações de resistência. Neste caso, a colaboração entre a formadora e a investigadora permitiu uma menor dispersão de actividades investigativas – apesar desta ainda ser grande, sobretudo no primeiro ano onde a professora-directora procedeu a recolhas e análises que acompanhavam o desenvolvimento de actividades, sendo ainda parte muito activa na coordenação e concretização destas actividades e única responsável pela redacção de um relatório final. Nos anos subsequentes, as recolhas e análises mais sistemáticas e instrumentalizadas (relativas, nomeadamente a dados coligidos no ano anterior) terão sido organizadas sobretudo por mim. A directora beneficiou, assim, deste apoio investigativo e desenvolveu processos de indagação reflexiva, cujos contornos investigativos eram mais fluidos, tendo a acção como seu principal instrumento. Assim, foi desenhando e desenvolvendo sucessivas actividades pela quais testava e construía hipóteses acerca da mudança da sua escola. Tratou-se de um processo que, embora intencional do ponto de vista de finalidades de construção de conhecimento e sistemático do ponto de vista da testagem de hipóteses (sobre processos e seus efeitos), não se dissociava da acção. Talvez por isso, o percurso se tenha feito sem resistências claras da directora e, pelo contrário, tenha sido um percurso de comprometimento pessoal com um projecto individual que era, ainda, um projecto de emancipação social.

As outras situações de desfasamento verificadas (nos grupos das Actividades de Integração) são próprias de um processo de investigação-acção que se caracteriza pela sistematicidade de recolhas e análises e pela redacção de relatórios (Ebbutt e col., 1985). O primeiro grupo das Actividades de Integração terá sido aquele onde o entrosamento entre processos de investigação mais instrumentalizados e processos de acção foi mais claramente estruturado. Isso foi possível pelo desenvolvimento de um dispositivo fluído de investigação-acção (pela elaboração, leitura, análise e reflexão de diários que acompanhavam a acção e, num dos contextos de intervenção, pelo desenvolvimento de processos de hetero-observação), inserido num ciclo mais amplo, que começou e acabou com questionários de diagnóstico e avaliação final. Mesmo aqui, no entanto, verificou-se um desfasamento entre os processos de investigação que serviam imediatamente a acção e

os tratamentos dos dados recolhidos, com vista à sua apresentação em relatório. Neste grupo, parecem ter ocorrido mudanças profundas no caso da professora C, que não valoriza os processos instrumentalizados de investigação, como os diários e o relatório. Esta professora valoriza, no entanto, os questionários de diagnóstico e de avaliação final (pelos alunos), onde precisamente convergem as funções de investigação e de intervenção/avaliação e onde se associam processos de reflexão e conflito cognitivo, decorrentes do confronto com as perspectivas dos alunos. Também é relevante, neste grupo, o caso do professor B, que tendo sido aquele que mais investiu na dimensão investigativa da formação, não a refere como principal factor de mudança (embora valorize, destacando nomeadamente a importância dos diários, dos questionários e do tratamento de dados no desenvolvimento da reflexividade, saberes e auto-controle), dando maior ênfase à reflexão (por vezes associada à investigação). Talvez seja importante associar estes dados ao facto de se tratar de um grupo cujo dispositivo de formação era de curta duração, podendo este condicionalismo ser relevante para um menor impacto dos processos investigativos, que necessitariam de um tempo longo para terem um papel mais efectivo na mudança. No entanto, os processos investigativos também terão tido repercussões em todos os casos e em áreas importantes de desenvolvimento dos professores, pelo que se conclui da necessidade de encontrar caminhos que conciliem os pólos em tensão e que usufruam de algumas das potencialidades de cada um, numa perspectiva de pluralismo metodológico.

No segundo grupo das Actividades de Integração, o desfasamento entre um primeiro plano de investigação, mais próximo da acção, e um segundo, mais distanciado, foi menos evidente. Os dados foram recuperados apenas parcialmente na elaboração do relatório, não tendo havido sistematicidade das análises. De notar que, noutro sentido, este caso se aproxima do projecto IRA, tendo também aqui havido uma grande diversidade de dados produzidos/recolhidos por distintos processos de recolha sistemática. Esta diversidade servia mais um sentido investigativo, de compreensão, do que de transformação da acção, embora tenha havido, em paralelo, uma grande preocupação deste grupo com a acção e sua transformação. No caso da professora C, a dissociação identificada entre lógicas de investigação e de acção foi, apesar de criticada, reconhecida como favorecedora de atitudes de distanciação em relação a si própria e à acção e de uma abertura à mudança. Também os outros professores deste grupo reconheceram que os processos de investigação mais

distanciados terão sido, pela reflexão, confronto e partilha que se lhe associavam, importantes factores de mudança. Neste sentido, a professora B deu particular relevo aos diários e sua análise e à elaboração de quadros-síntese, onde todo o trabalho era analisado segundo os eixos de problematização identificados. No entanto, a tónica central dos discursos destas professoras, dos quais se salientam como principais mudanças o desenvolvimento de uma prática reflexiva para além da formação, prolongando processos exploratórios e de testagem, integradores de sistematicidade investigativa, de intencionalidade de conhecimento e de transformação, vai no sentido de valorizar os processos de maior recursividade entre investigação e acção e, mesmo, de maior recursividade entre análise e metáfora, entre ciência e senso comum, entre ensino e arte (partindo das críticas da professora C). Mas como esta recursividade nem sempre é possível e como há processos investigativos mais distanciados da acção, que se revelaram válidos para a mudança dos professores, parece mais adequado perspectivar a coexistência de processos de recursividade e de dialogicidade não recursiva, onde os processos investigativos mais e menos distanciados se complementam. Parece, no entanto, ser mais eficaz alguma concentração do trabalho investigativo, nomeadamente em casos onde, como estes, o tempo de formação é escasso e a competência investigativa dos professores não está, à partida, suficientemente desenvolvida, por falta de experiência e formação prévia.

As distribuições de categorizações no que respeita às mudanças ocorridas, não apresentam regularidades marcantes para os casos onde foram mais claros os desfasamentos entre a acção e um segundo patamar de investigação, que ocorre ainda no decurso da investigação-acção (nos projectos IRA e DUECE). As mudanças integrativas são a única excepção, pois parecem surgir nos casos desses professores e, ainda, no caso da professora B do segundo grupo das Actividades de Integração, que curiosamente terá tido um maior entusiasmo (do que as suas colegas) com os processos de análise investigativa, utilizados na elaboração de mapas-síntese, apresentados em relatório (um dos elementos processuais onde o “desfasamento de velocidades” entre investigação e acção foi mais nítido, neste grupo). A identificada coincidência, nos mesmos casos, deste tipo de desfasamento entre a investigação e a acção e de mudanças mais integrativas pode ser fortuita. Mas, se considerarmos que as mudanças integrativas são aquelas onde as novas componentes se constituem pela integração parcelar de antigos elementos já existentes, é

possível compreender que estas construções sejam favorecidas por um processo de pesquisa que “volta atrás” e, em simultâneo, analisa antigos e novos dados, por processos de reflexão retrospectiva e que põem em confronto elementos relativos a tempos diferentes.

O desfasamento entre o tempo da acção e o tempo da investigação é associado à dialógica entre uma investigação concomitante e uma investigação não concomitante com a acção, retrospectiva ou antecipatória (dimensão 26). Verificou-se em todos os casos, à excepção dos professores E e D do projecto IRA – no professor E o projecto definitivo reduziu-se à síntese retrospectiva, não tendo os elementos de observação sido reinvestidos nessa síntese e na professora D, ao invés, não surgiu uma síntese retrospectiva. De notar que também estes são os únicos casos onde não surgem referências a mudanças de conceptualização dos saberes e dos valores. Esta concordância de categorização poderá não ser fortuita, se considerarmos que a presença de patamares de investigação concomitantes e não concomitantes, onde o segundo plano é alimentado pelo primeiro e/ou vice-versa (como no caso da professora A – sub-projecto C onde surgem planos de investigação antecipatórios e concomitantes), poderá ter favorecido uma reconceptualização do real, integradora de novos referenciais teóricos, uns induzidos, outros aplicados a partir de fontes externas.

De notar, ainda, a referência frequente a conceptualizações sobre a necessidade de contextualização e de adaptação às situações concretas, sobre a imprevisibilidade, e sobre a ausência de receitas transferíveis linearmente para outras situações. Estas conceptualizações parecem ter sido, pelo menos em parte, favorecidas pelo confronto entre diferentes experiências, de diferentes professores, confronto ocorrido nomeadamente aquando da elaboração dos relatórios finais (sobretudo no caso das professoras do segundo grupo das Actividades de Integração, que explicitaram claramente esta relação). Este exemplo vem, ainda, e mais uma vez, corroborar a ideia de que os processos de conceptualização são favorecidos por esta interacção entre a investigação retrospectiva e a investigação concomitante.

É de assinalar, ainda, que, ao nível dos processos, os casos dos professores do projecto IRA (à excepção da professora I) são os únicos onde não surgiu uma acção sistemática de testagem, havendo ainda uma similaridade (entre todos ou alguns deles) no que respeita à categorização de graus de elaboração/conceptualização das mudanças de

conhecimento/pensamento, no que respeita à presença de desfasamentos de velocidades entre investigação e acção, à conjugação entre um plano de investigação concomitante e não concomitante e a mudanças integrativas. Coloco a hipótese de que a ausência de processos de testagem, nos professores E e D do projecto IRA, pode ajudar a compreender a ausência de mudanças de conceptualização e a presença de mudanças integrativas. De notar, também, a associação entre a presença de processos de testagem e conceptualização (no caso da professora I). Esta associação pode, mais uma vez, ter potencialidades no sentido de ajudar à compreensão dos processos de mudança, se atendermos ao facto de que a conceptualização, ao pressupor uma relação entre conceitos, exige um distanciamento cognitivo em relação aos dados de partida. Por seu lado, os processos de testagem podem favorecer esse distanciamento e também podem pressupor uma conceptualização prévia, maior do que os processos de acção exploratória (mais tacteantes do que os primeiros). A presença apenas de processos de acção exploratória poderia, por outro lado, ser favorecedora de mudanças integrativas, pelo facto da tentativa-e-erro muitas vezes se fazer por pequenas alterações integradas em esquemas prévios (exemplo da professora A, do projecto IRA).

A tabela de “minimalização” 15 permite explorar estas relações, na medida em que nela se conjugam a dimensão 6 – conjugação de acção de testagem e exploratória/ presença apenas de processos de acção exploratória (critérios A/a nesta tabela) -; a dimensão 26 – conjugação de processos de investigação concomitante e não concomitante com a acção (critérios B/b) -; a dimensão 11 – conjugação de processos de escuta e observação directa/presença apenas de processos de escuta (critérios C/c); a dimensão 41 – relativa ao grau de elaboração das mudanças de pensamento/conhecimento, com ou sem níveis mais elevados de conceptualização (critérios D/d) -; a dimensão 53 – relativa à presença/ausência de mudanças integrativas (critérios E/e) e a dimensão 46 – relativa à presença/ausência de mudanças no sentido de uma maior reflexividade (critérios F/f). A “minimalização” para os casos onde ocorrem acções de testagem mostra que todos eles correspondem a casos onde ocorrem mudanças de conceptualização e onde surge essa conjugação entre processos de investigação concomitante e não concomitante, o que vem ao encontro do que atrás se disse. A “minimalização” para a presença conjugada de processos concomitantes e não concomitantes apresenta apenas duas parcelas como combinações importantes, sendo que a

maioria dos casos (quatro dos seis) apresenta a conjugação “CDEF”, isto é, a presença de uma conjugação de processos de escuta/observação, mudanças integrativas e mudanças no sentido de uma maior reflexividade e conceptualização, pelo que parece haver aqui uma conjugação entre uma maior complexidade de processos investigativos e mudanças no sentido de uma maior complexidade.

3.2.2. Das tensões ao nível das problemáticas e dos processos às tensões ao nível dos produtos

Assiste-se à presença, na maioria dos casos, de situações tensionais/dilemáticas que se organizam como problemáticas/foco da pesquisa e intervenção dos professores. Estas tensões, conjugadas com tensões relacionais decorrentes da coexistência de processos de conflitualidade-desafio e de apoio e com tensões entre processos analíticos e holísticos, são favorecedoras todas elas de relações recursivas entre forças de mudança e continuidade.

A presença de oscilações e hesitações – onde as concepções se mantêm pouco consistentes ou congruentes com a acção e as mudanças não se configuram como indiscutivelmente duradouras ao longo do tempo, sistemáticas em situações similares, aglomeradas com outras ou extensivas a novas situações – são indicadoras de tensões que não se confinam apenas aos processos, mas que se estendem também aos seus produtos.

Outras tensões, de ordem emocional e individual, acompanham os processos de mudança, manifestando-se na forma de fugas, resistências em cumprir o acordado, verbalizações de angústia e ansiedade. Trata-se de manifestações frequentemente associadas à desestabilização e reestruturação que caracterizam os processos de mudança.

Também a diferenciação dos processos, e as tensões, a ela associadas, entre o polo colectivo e individual, parecem gerar processos de interdependência e reacções emocionais de tensão que se podem desdobrar em novas tensões. Salientam-se aqui, ainda, processos de conflito, de confronto dos professores com a formadora, com colegas e consigo próprios. Estas são tensões vividas e resolvidas de modo muitas vezes contextualizado e integrativo. Assim, as tensões e a reflexão a elas associadas parecem estar relacionadas com mudanças de diferenciação, integração, estruturação e contextualização do pensamento. A recursividade entre a reflexão e acções exploratórias e de testagem, associada a tensões e inquietações que se vão renovando, favorece, ainda, a manutenção dos próprios processos de mudança.

Apresenta-se, agora, a síntese da informação, relativa a todos os professores envolvidos no estudo, no que respeita a algumas destas dimensões tensionais, ocorridas enquanto processos e enquanto produtos, algumas das quais eram partilhadas com a investigadora-formadora por se situarem em áreas da sua decisão/intervenção/ interação:

Quadro VII.5 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “Das tensões ao nível das problemáticas e dos processos às tensões ao nível dos produtos”

CONDIÇÃO	ELEMENTOS DA DICOTOMIZAÇÃO SÍNTESE	CASO I RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFESSORA I	PROFESSOR E	PROFESSORA D	PROFESSORA A CASOS C/A	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSORA C	DIRECTOR ESCOLA: participação directora/ dos outros interveniente	PROFESSOR A	PROFESSORA B	PROFESSORA C
3 1	PROCESSOS EMOCIONAIS DE RESISTÊNCIA, DESGASTE, ANGÚSTIA, ANSIEDADE / AUSÊNCIA DESSES PROCESSOS	1 desgaste sobrecarga	1 múltiplos indícios de resistência e desgaste	1 desgaste ansiedade angústia	1/1 descarregar na formadora motivações e angústias desmotivações	1 rotinas/ resistências	1 sensação de desorientação inicial processo “pouco tranquilo” “abanão”	1 sensação de desorientação inicial resistência à mudança rotinas	1/1 insatisfação após 1ª fase de trabalho, com desenvolvimento de investigação e intervenção resistências da directora, de professoras e monitores	1 processo sentido como confuso pela dispersão	1 insegurança desorientação	1 tempo e ambição pessoal como constrangimento bloqueio da relação com formadora resistência a diários/ artificial e não confidencial resistência à síntese

3	VALORIZAÇÃO DE PROCESSOS	1	1	1	1/1	0	0	1	1/1	1	1	0
4	RELACIONAIS DE CONFLITUALIDADE - DESAFIO E DE APOIO / VALORIZAÇÃO APENAS DE UM TIPO DE PROCESSOS	espiral de conflito e partilha no grupo com alunos	proc. de conflito e de clima relacional positivo	confronto e cooperação no grupo e da formadora	clima positivo e conflito com formadora e grupo em A sobretudo	conflito e apoio - partilha em tensão valoriza partilha	conflito e apoio - partilha em tensão valoriza partilha	conflito e apoio - partilha em tensão valorização de partilha e confronto	apoio e confronto quer pela formadora quer pela directora	partilha e conflito no grupo	conflito-desafio e partilha no grupo e com formadora	ausência de referências
									dilema da formadora gerido de forma progressiva mente mais interveniente e desafiadora , resolvido caso-a-caso			

3	PRESENÇA DE SITUAÇÕES TENSIONAIS - DILEMÁTICAS	1	1	1	1/1	1	1	1	1/1	1	1	0
4	DESPOLETADORAS DE MUDANÇA / AUSÊNCIA DE SITUAÇÕES TENSIONAIS DILEMÁTICAS	questão acerca do valor das visitas de estudo posta como uma tensão entre apostar ou não si	reflexão sobre os dilemas /problemas introduzidos pelos novos programas e relativos a trabalho de grupo e avaliação	oscila entre modelo tradicional, com controle do professor sobre as produções e modelo cooperado de maior autonomia dos alunos	análise de problemas/ dilemas em relação a A equacionar muitas alternativas de acção em C	ponto de partida de problemas ideais não muito assumido hoje: lida melhor com problemas insatisfação	partir de problemas hoje: tensões dilemáticas em áreas não directamente trabalhadas	partir de problemas/ dilemas e do erro	múltiplas tensões	problemas -dilemas semelhantes a diferentes professoras sobre trabalho de grupo	problemas -dilemas semelhantes a diferentes professoras problemas resolvidos caso-a-caso hoje vive muito as tensões	não dilemática lida com as situações problema de maneiras diferentes interagindo com elas sem perder muito tempo antecipadamente

4
3

RELEVÂNCIA DOS VALORES,
ATTITUDES, EMOÇÕES / NÃO
RELEVÂNCIA DOS VALORES,
ATTITUDES, EMOÇÕES

1 valores - comprome- timento, conceptua- lização, adesão tranquilli- dade	1 acréscimo e valorização da Incerteza elem. dilemáticos não resolvidos	1 adesão e comprome- timento e conceptua- lização de valores confiança	1 nec. escrever, de reflexão e sossego incerteza e inseguran- ça e angústia sobre avaliação - retrocesso valores- adesão, comprome- timento e conceptuali- zação em relação a A	1 comprome- timento maior com trabalho de grupo, utilização de recursos adesão a participa- ção dos alunos, relação com o meio hoje: com- prometi- mento profissional maior aceitação da frustração, maior segurança	1 mais cauteloso mais lento valoriza rel. c/ meio valorativo	1 adesão e compromis- so com participa- ção e oposição a aulas expositivas e a acumulação de recursos segurança emocional importân- cia atribuída a colegas sentido pertinência à profissão valor diferente ação- relação com o meio	1/1 manuten- ção de dilemas sobre mudança/ liderança autoconhe- cimento de problemas valorização das diferenças auto- controle maior certeza de possibilidade de mudança m. emocional e valorativa de agentes educativos e alunos cultura mais colaborati- va, flexível e comprome- tida com a mudança	1 valorativo- participa- ção: conceptu- alização, compromis- so maior convicção	1 não valorativo/ menos acentuado na componen- te de educação e valores abertura à mudança, nec de evolução segurança tolerância valorativo convicção inseguran- ça compromis- so com trabalho de grupo tensional	1 maior des- contração sentido maior da responsabi- lidade de auto- controle valorativo- respeito, diálogo
--	---	---	--	---	--	--	---	--	---	--

5	DESENVOLVIMENTO DE UMA TEORIA CONSISTENTE	0	0	0	1/0	0	0	1	1/	1	1	0
5	DESENVOLVIMENTO DE UMA TEORIA CONSISTENTE	à volta de valores, não doutrinário, mas muitas oscilações	o pensamento ainda muito dilemático	0 construção relação sistema de ensino não inteiramente pessoal - modelagem também há dilemas/tensões procura pessoal de integração	1 mudança de concepções sobre avaliação evoluindo para um modelo mais coerente de ensino cooperado 0 não em C	0 não indícios de desenvolvimento de teoria pessoal consistente, mas mais de uma perspectiva crítica não geral orientada por teoria, saberes assumidamente contextualizados - a única área de conceptualização	0 não indícios de desenvolvimento de teoria pessoal consistente, mas mais de um processo cooperado não se mantém consistente nas diferentes áreas de acção, sem que no entanto isso seja considerado problemático	1 sobretudo participação e sobre utilização de recursos para a motivação	1/ sobre mudança	1 aglomerado ao nível dos valores-saberes operativos, valorizações, práticas de planificação avaliação relação reflexão ética	1 núcleo-problemas específicos aglomerado de processos de mudança e mudanças-valorativas, reconceptualização, contextualização proposicional, holístico	0 processo aberto, interativo (desenvolvimento apenas no sentido de uma maior convicção em relação à importância de processos abertos e interactivos)
6	CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: CONSONÂNCIA /DISSONÂNCIA COMO PROCESSO	0 não consonância retrocesso para concepções referidas nas 1ª entrevistas de diagnóstico	1 consonância embora mantenha elementos dilemáticos quanto a concepções	1 consonância mantém elementos de diferentes concepções	1 consonância mantém oscilações entre reflexivo-cooperado e tecnocrático-decisor/executor	1 consonância sobretudo nos elementos de cooperado nos aspectos trabalhados em A1 e na avaliação	1 em relação a áreas trabalhadas nas A1, embora não totalmente consistente	1 mudança de concepções consonância com processo	1 consonância	1 cooperado		

Apesar de, para a maioria dos professores, surgirem situações tensionais-dilemáticas, elas ocorreram em momentos/fases distintas dos processos, foram vivenciadas com intensidades tensionais distintas, e os modos de lidar com elas foram muito variáveis.

Assim, na maioria dos casos existiam tensões que funcionaram como um ponto de partida para o despoletar e o desenvolvimento dos projectos. No entanto, estas tensões interagiam muitas vezes com outros factores, tais como modelos dos professores e processos de intervenção que se queriam implementar/experimentar (exemplo da professora D do IRA que queria implementar um modelo de diferenciação, exemplo da professora do DUECE, orientada por ideias centrais como a interacção e a participação dos diversos intervenientes da escola e exemplo dos professores do 2º grupo das Actividades de Integração, orientados para o desenvolvimento de processos de grupo/interacção com os alunos) e tais como finalidades e metas que se pretendiam atingir (exemplo da professora I do IRA e das professoras do 2º grupo das Actividades de Integração, orientadas para o desenvolvimento da dimensão ética nos seus alunos e exemplo dos professores do 1º grupo das Actividades de Integração, orientados para a organização de um banco de recursos).

Mas se as tensões surgiam logo de início, elas também se manifestaram frequentemente durante a investigação-acção, mantendo-se como eixos tensionais sobre os quais se focalizaram pesquisas e acções (exemplo da professora I do IRA que questionava o valor das visitas de estudo, embora esta questão não fosse vivida de forma muito tensional).

Com base nessa pesquisa algumas tensões evoluíram no modo de serem conceptualizadas e apresentavam contornos bem distintos do ponto de partida. É disso exemplo o caso dos professores do primeiro grupo das Actividades de Integração que, partindo de uma ideia de que os alunos estão desmotivados para a aprendizagem da Educação Visual, reconceptualizaram o problema (com base em debates e questionários aos alunos), a ponto de questionar a sua existência enquanto problema. Nesse sentido, conceberam linhas estratégicas, não para resolver um problema, mas para desenvolverem o seu trabalho em moldes que favorecessem a participação dos alunos na sala de aula e a sua interacção com o meio envolvente (e vice versa), ao mesmo tempo que organizavam um banco de recursos mais diversificado, participado, radicado nos contextos envolventes da escola.

A presença de tensões, interrogações, dilemas, problemas foi-se sucedendo, muitas vezes em cadeia, pelo que as análises e as reflexões (sobre as situações, as acções e o próprio), as decisões e as acções operadas faziam emergir novos problemas e tensões, novos modos de os equacionar e novas acções (exemplo claro no funcionamento da professora A do projecto IRA, relativamente ao sub-projecto A, e da professora do DUECE).

Casos houve, ainda, onde as tensões eram vividas (ou pelo menos verbalizadas) com alguma despreocupação. Tal é o caso da professora C do segundo grupo das Actividades de Integração, que afirma lidar com as situações problema de maneiras diferentes, interagindo com elas, sem perder muito tempo antecipadamente. Este modo de se situar face aos problemas já existiria antes da formação, sem que se tivessem operado aí mudanças. Também a professora C do 1º grupo das Actividades de Integração tinha uma perspectiva bastante positiva das tensões e dos erros, considerando-os fonte de desenvolvimento, perspectiva que não se terá modificado por influência da investigação-acção. Noutros casos, no entanto, os processos de formação e investigação-acção desenvolvidos em torno de dilemas/problemas parecem ter tido repercussões, ou pelo menos parecem ter contribuído, juntamente com outros factores, para o modo de lidar com as situações. Para as professoras A e B do 2º grupo das Actividades de Integração foi especialmente pregnante o processo de diferenciação, pelo qual problemas semelhantes foram equacionados pelas colegas nos seus próprios contextos particulares, surgindo mecanismos de interdependência que favoreciam a transferência de reflexões e procedimentos entre os contextos, ao mesmo tempo que evidenciavam as especificidades e as necessárias adaptações, tornando-se muito clara a necessidade dos problemas serem considerados caso-a-caso.

Esta ideia de que as situações não se repetem associa-se à de que as tensões não se resolvem definitivamente, adquirindo contornos próprios em momentos diferentes. Tal poderá ser particularmente relevante quando estão em causa modelos que se querem implementar, opondo-se a rotinas anteriores – tal como terá acontecido com a professora D do projecto IRA, onde modelos tradicionais conflituam com modelos participativos e cooperados -, ou a situações adversas que resistem à mudança – de que é exemplo o caso do DUECE onde ideais democráticos, participativos e descentralizadores existem em tensão

com a necessidade de desempenhar um papel de liderança activa e estimuladora das próprias mudanças e com as reacções dos restantes intervenientes no sistema escolar, nomeadamente de professores e monitores.

Por tudo o que atrás se disse, as tensões são constantes dos processos de investigação, estando na sua origem, sendo um foco de pesquisa e de intervenção, manifestando-se em modos operativos mas também nas emoções que os acompanham, nomeadamente em desorientação, insegurança, desgaste, ansiedade, angústia, resistências, e muitas vezes mantendo-se ou avolumando-se após a finalização dos projectos. Se nalguns casos as tensões e dilemas se desdobram em continuidade com as questões equacionadas (exemplos da professora A do projecto IRA e da professora do DUECE), noutros casos elas são uma consequência de rupturas introduzidas e que até aí não se haviam colocado (no caso da professora D do IRA as dificuldades de implementação de um novo modelo favorecem, numa fase adiantada do processo, a emergência de tensões, pela tentativa de integrar modos novos com anteriores modos de intervenção mais tradicional). Noutros, ainda, o que parece associar-se às tensões, que se mantêm, é uma necessidade de desenvolvimento e uma tendência para estar atento e reflectir mais profundamente sobre as situações e, consequentemente, para identificar com maior frequência tensões a serem equacionadas, o que parece implicar, ainda, uma maior abertura à mudança (exemplo da professora B do segundo grupo das Actividades de Integração e da professora do DUECE). Surgem, também, referências a uma aprendizagem de auto-controle das emoções, pelo desenvolvimento da capacidade de lidar com a frustração, a insatisfação, os problemas, bem como uma maior segurança, descontração, confiança em si próprio e maior convicção em relação aos seus ideais – fenómenos para os quais a formação, mas também outras experiências de vida, terão tido um contributo importante (exemplo das professoras I e D do IRA, dos professores do segundo grupo das Actividades de Integração e da professora do DUECE). O inverso, no entanto, também é verdadeiro e coexiste por vezes no mesmo indivíduo, pelo que a segurança coexiste com a insegurança (exemplo da professora A do IRA e professora B do segundo grupo das Actividades de Integração), a convicção com a incerteza (exemplo da professora do DUECE). Casos houve onde a incerteza terá sido, para os professores, um ganho adquirido com o projecto (exemplo do professor E do projecto IRA), parecendo tal corresponder a um desenvolvimento desde modos de conceptualização

dualistas para níveis onde se aceita e defende a multiplicidade de perspectivas (Perry, citado por Simões, 1996).

Esta presença de tensões parece ter acompanhado, em alguns casos, o desenvolvimento de uma teoria pessoal, nomeadamente quando as tensões-dilemas eram relativas às problemáticas centrais aos projectos de investigação-acção. É disso exemplo o caso da professora D do projecto IRA, que mantém uma oscilação entre modelos de intervenção pedagógica, que constrói o seu conhecimento pessoal a partir de modelos adquiridos externamente, desconstruindo e reconstruindo, pela acção, saberes processuais e a própria acção (seleccionando formas de acção, adaptando algumas e rejeitando outras). Neste caso, os processos de modelagem orientaram para novos caminhos e a experimentação e reflexão subsequentes abriram a possibilidade de crítica a esses modelos. Por outro lado, este processo de aquisição – desconstrução (ao invés de um processo de construção e reconstrução como seria aquele em que o próprio faria evoluir um modelo pessoal enraizado fundamentalmente em práticas anteriores) pode ter tido um papel relevante no despoletar e manutenção de dilemas. Dilemas que tinham potencialidades criativas, pela necessidade que a professora sentiu de encontrar os seus próprios processos, que integrassem os pólos em conflito. Destes dilemas poderão ter resultado situações menos interessantes e coerentes do ponto de vista de um modelo pedagógico externo, mas mais complexas, contendo em si a coexistência dos contrários. Mais uma vez se questiona que a complexidade, na sua incerteza e flexibilidade, oriente para soluções qualitativas mais interessantes do ponto de vista de determinados critérios (nomeadamente de princípios pedagógicos). No entanto, parece inquestionável que serão interessantes do ponto de vista da ética que subjaz à própria complexidade (nomeadamente associados aos princípios de dialogicidade, de hologramaticidade e de flexibilidade), o que poderá significar que o bem individual e o bem colectivo são considerados em conjunto, pela aceitação da diferença, da contradição e da pluralidade de caminhos no seio de uma comunidade, que assim se desenvolve numa perspectiva democrática mais ampla.

Mas se a manutenção de dilemas pode ser germe de desenvolvimento de uma teoria pessoal, também pode ser obstáculo – caso do professor E do projecto IRA, parecendo aqui que os pólos em tensão se mantêm como dicotomias não resolvidas, apesar das tentativas de integração entre eles. Aqui a dispersão de problemáticas, pela análise de

dilemas/problemas em diversos domínios/áreas de intervenção e o não aliar as reflexões sobre os dilemas a uma acção sistemática que permitiria explorá-los no campo, poderá associar-se a dificuldades de superação, por via de um maior comprometimento.

Veja-se, ainda, o caso do professor A do primeiro grupo das Actividades de Integração, onde não surgem elementos claros de desenvolvimento de uma teoria pessoal por influência dos processos em estudo, mas onde parece desenvolver-se uma perspectiva crítica geral, considerando assumidamente que as teorias e saberes são referentes a contextos específicos. Aqui, reconhece-se a natureza tensional do conhecimento, mesmo quando se reconceptualizam os problemas iniciais, dissolvendo-os enquanto tal. Mas, também por esse reconhecimento, permanecem em mudança saberes e acções.

Daqui concluo que as tensões são fenómenos próprios de qualquer processo de mudança, podendo estar presentes em todas ou em algumas das suas etapas. Trabalhar essas tensões balanceando-as com o enfrentar dos medos, aprofundando o auto-conhecimento, clarificando princípios e finalidades, resolvendo barreiras ao desenvolvimento; pesquisar sobre dilemas e problemas, mobilizando a reflexão e a própria acção, parecem ser caminhos que, embora não isentos de dificuldades, favorecem o desenvolvimento dos professores. A manutenção de tensões parece constituir, em muitas situações, indicador de prognóstico favorável à continuidade e contextualização dos próprios processos de mudança, embora sejam imprevisíveis os seus sentidos.

É de salientar, ainda, que estes diversos tipos de tensões são uma constante que atravessa todas as problemáticas aprofundadas. É possível referir, numa breve síntese, que estão associadas à flexibilidade - podendo a tensão e o balanceamento entre tensão e não tensão ser manifestação dessa flexibilidade, despoletadora de processos de reflexão e questionamento que se mantêm para além da formação, despoletados por uma inquietação permanente e por finalidades como a aceitação de si e dos outros e como a sua mudança -, mas estão também associadas à estruturação - podendo certas formas de estruturação, organizadoras da reflexão e pesquisa em torno de dilemas, ser favorecedoras do desenvolvimento de níveis conceptuais que acentuam a multiplicidade mais do que a sua superação. As tensões associam-se, também, a processos interactivos de interdependência e divergência - fenómenos incontornáveis quando se pretende instituir e desenvolver a mudança. Associam-se, ainda, à diferenciação na formação - quer como ponto de partida,

pelo reconhecimento de diferenças e tensões, quer como elemento do processo, sendo as diferentes experiências aprofundadas e a interdependência entre os colegas, a elas associadas, factor de novas tensões, de problemas de dispersão, interesses individuais e colectivos não plenamente satisfeitos e deficiente aprofundamento. Também no que respeita aos processos de investigação-acção, surgem frequentemente maiores dificuldades e tensões intra-individuais quando o desfasamento temporal entre investigação e acção é maior, parecendo haver uma relação entre a sua não resolução e a ausência de processos de acção, associados recursivamente à investigação/reflexão. As questões éticas também são claramente associadas a tensões e dilemas, quer quando estas se constituem como discrepâncias, onde os princípios e metas são pelo menos um dos pólos em tensão, quer por despoletarem processos de reflexão, individual e colaborativa, mobilizadores de conteúdos éticos. Mas há ainda uma ética subjacente à concepção de dispositivos de formação e investigação, que está para além do reconhecimento e mobilização de tensões e conteúdos éticos, e que decorre da assunção da natureza tensional da formação, da investigação, do conhecimento e da própria mudança. Num quadro teórico de complexidade isso passa por aceitar as tensões, aprofundá-las e procurar encontrar formas de recursividade que as tornem geradoras de desenvolvimento. É necessário, no entanto, ter o cuidado de o fazer num registo que se pretende de autenticidade, não forçando nem impondo caminhos opostos aos valores centrais para os indivíduos. Para tal é preciso procurar um balanceamento entre apoio e desafio que, momento a momento, seja aceite e integrado por cada um, nos seus projectos e percursos de desenvolvimento.

3.2.3. Tensão entre processos de apoio e desafio

A tabela de “minimalização” 10 permite, a exploração das regularidades entre os casos em função da presença/ausência da valorização de processos de desafio e de apoio, associando esta dimensão com as dimensões relativas ao comprometimento (dimensão 30), à conjugação/não conjugação de processos de escuta/observação (dimensão 11), à significância (dimensão 48), à diferenciação (dimensão 57) e à evolução das mudanças (dimensão 49). Para o pólo positivo desta dimensão a “minimalização” apresenta a seguinte equação - $C = DEF$ – significando isto que em todos eles – num total de oito casos (1,2,3,4,7,8,9,10) – surgem mudanças que evoluem favoravelmente – sendo duradouras no

tempo, sistemáticas para situações similares, aglomerando-se entre si e/ou estendendo-se a outras situações significativas -, surgindo, também aqui, mudanças diferenciadas e significativas, independentemente de haver ou não conjugação de processos de escuta/observação e haver ou não comprometimento. Os casos onde não se conjuga a identificação pelos professores de processos de apoio e de desafio são, todos eles – 5,6,11 – casos onde não surgem mudanças diferenciadas e, na sua maioria, as mudanças não são significativas nem duradouras – 5,11. No caso 6 (professor B do primeiro grupo das Actividades de Integração), em que as mudanças são significativas e duradouras, conjuga-se a presença de processos de escuta/observação e de comprometimento, apesar da não conjugação de valorizações de processos de desafio/apoio. Estas são dimensões - comprometimento e conjugação de processos de observação e escuta - que poderão ter tido alguma influência nesse tipo de mudanças, muito embora outras aqui não englobadas possam ter tanto ou mais peso, quando conjugadas com elas. No caso deste professor A e do professor B do primeiro grupo das Actividades de Integração (5 e 6) a ausência de referências a processos de desafio distingue-os da outra professora do mesmo grupo que, para além de valorizar ambos os processos, considera que a mudança se opera tendo como ponto de partida os problemas e os erros cometidos, surgindo claros indícios de desenvolvimento de teorias pessoais sobre a participatividade dos alunos e a utilização de recursos. No professor A, esta ausência de referências a processos de desafio poderá corresponder a uma omissão das dificuldades sentidas de se apropriar de alguns processos de acção educativa privilegiados pelo seu grupo. Assim, o desafio poderá ter sido ainda maior para este professor do que para os colegas (embora tal não transpareça no seu discurso de "follow up"). Um desafio ao qual terá resistido durante a após a formação, o que ajuda a compreender porque não terá feito transferências de saberes e de acções para outros contextos, em situações posteriores. Na professora C do segundo grupo (11) o caso não pode ser interpretado pelas mesmas razões já que, ao invés, o processo desenvolvido foi uma continuidade em relação a práticas anteriores, mais do que um desafio, pelo que se compreende que esta professora não considere que tenham surgido mudanças significativas, duráveis, aglomeradas e sistemáticas. Deste modo se percebe que esta dimensão interactiva não surge com os mesmos contornos nos diversos casos e tanto pode apoiar como bloquear o desenvolvimento do professor.

O aprofundamento das interpretações sobre as relações com mudanças significativas e diferenciadas será feito no ponto relativo ao tempo e ao sentido da mudança. Esta dimensão é ainda retomada no aprofundamento da problemática da colaboração, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento de isomorfismos, às autorias da mudança e à diferenciação dos processos formativos e investigativos.

3.2.4. Entre os processos analíticos e holísticos

Uma outra área explorada respeita à ocorrência ou não de uma conjugação entre processos de investigação-acção analíticos e holísticos (dimensão 9) – onde se utilizaram processos fragmentários de análise e processos de investigação-acção holísticos, reflexivos e metafóricos, com a possibilidade de se desenvolverem processos recursivos a partir da sua coexistência dialógica. Destaca-se, neste estudo, a relação entre esses processos e a mudança, nomeadamente mudanças de pensamento-conhecimento holístico (saberes operativos e informativos organizados numa linguagem metafórica ou casuística) e não holístico (saberes organizados numa forma analítica, proposicional) / só um destes tipos de estruturação (dimensão 40, códigos B/b). Estas dimensões são estudadas, ainda, (com o apoio da tabela de “minimalização” 7) em relação com o desenvolvimento (ou não desenvolvimento) de uma teoria pessoal consistente (dimensão 55, códigos E/e) – sínteses pessoais construídas pelos próprios, agregativas de elementos das dimensões operativas, informativas, valorativas, emocionais -, as mudanças integrativas/não mudanças integrativas (dimensão 53, códigos C/c) – aquelas onde as novas componentes se constituem pela integração parcelar de antigas componentes já existentes -, e as mudanças organizadas (ou não) à volta de ideias nucleares, na forma de conceitos, palavras, metáforas (dimensão 54, código D/d). Sendo os processos de análise também categorizados quanto ao seu carácter de sistematicidade/não sistematicidade integrámos também esta dimensão na “minimalização” (dimensão 33, código A/a). De seguida, apresenta-se um quadros-síntese desta informação:

Quadro VII.6 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “Entre os processos analíticos e holísticos”

CONDIÇÃO	ELEMENTOS DA DICOTOMIZAÇÃO SÍNTESE	CASO I RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFES-SORA I	PROFES-SOR E	PROFES-SORA D	PROFES-SORA A CASOS C/A	PROFES-SOR A	PROFES-SOR B	PROFES-SORA C	DIRECTOR ESCOLA: participação directora/ dos outros interveniente	PROFES-SOR A	PROFES-SORA B	PROFES-SORA C
9	CONJUGAÇÃO DE PROCESSOS ANALÍTICOS E HOLÍSTICOS -/ APENAS ELEMENTOS ANALÍTICOS OU APENAS HOLÍSTICOS	1 analíticos questionários-recolha e análise analíticos/ holísticos: observações diários - elaboração, análise, reflexões análises mais e menos fragmentárias/ holísticas dos diários	1 ausência de elementos de análise fragmentária holístico/ não holístico: uso de narrativas reflexão sobre problemas/ dilemas	1 processos holísticos e analíticos: observação, elaboração, leitura, análise, reflexões análises mais e menos fragmentárias/ holísticas dos diários	1/1 em A analíticos: diários - elaboração, reflexão, observação - elaboração, reflexões grelhas-construção e testagem em C analíticos/ holístico: grelhas de auto-observação analítico: análise de sociométrico análises mais e menos fragmentárias/ holísticas dos diários	1 para A: analíticos: análise de questionários holísticos: analíticos: diários e relatórios	1 B: analíticos: análise de questionários holísticos: analíticos: diários e observação	1 C: analíticos: análise de questionários holísticos/ analíticos: diários e observação 1 valoriza acção como processo de testagem e mudança	1/ analíticos: análises, questionários - holísticos/ analíticos - relatórios entrevistas mapas conceptuais diários-elaboração, análise, reflexões balanços	1 domínio do holístico gerado pela acção, partilha e reflexão analítico/ holístico: diários, mapas relatórios	1 sentidos analíticos e holísticos: mapas diários - elaboração/ reflexão/ análise processo de tratamento analítico geral	1 crítica em relação à ausência de processos mais metafóricos ; tratamento s analíticos gerais-evolução da rejeição para a aceitação; processos holísticos associados à acção

3	SISTEMATICIDADE ANÁLISES/ SISTEMATICIDADE	DAS NÃO	1 sistemati- cidade apoio da formadora na análise dos diários	0 não referências a análise	1 análise de observa- ções em grupo análise de diários pela formadora	1/0 análise sistemática em A 0 em C	1 sistemática	1 sistemática	1 sistemática	1/ 1- não no 1º ano análise sistemática pela formadora	0 não sistemati- cidade de análises de todos os dados, só de alguns	0 não sistemati- cidade de análises sínteses finais- algum trabalho de análises	0 não sistemati- cidade de análises
5	MUDANÇAS INTEGRATIVAS / NÃO MUDANÇAS INTEGRATIVAS		1 mudanças integrativas	1 soluções cumulati- vas/integra- tivas sobre dilemas	1 mudanças integrativas	1 mudanças integrativas	0 não presença de elementos de mudanças integrativas	0 não presença de elementos de mudanças integrativas	0 não presença de elementos de mudanças integrativas	1/1 mudança integrativa no equacionar dos dilemas maior participação e articulação	0 só mudanças não integrativas	1 mudanças integrativas	0 não identifica- ção de elementos de mudanças integrativas
4	MUDANÇA DE PENSAMENTO- CONHECIMENTO HOLÍSTICO E NÃO HOLÍSTICO / AUSÊNCIA DE MUDANÇAS DE UM DESTES TIPOS DE ESTRUTURAÇÃO DO PENSAMENTO-CONHECIMENTO		1 proposicio- nal holístico	1 conheci- mento de casos e proposicio- nal não recursivo entre holístico e não holístico	1 holístico e proposicio- nal	1 holístico - metáforas, de casos proposicio- nal	1 holístico- casuístico proposicio- nal	0 analítico	1 sobretudo analítico também holístico	1/ 1- proposicio- nal analítico e- holístico	1 analítico holístico	0 analítico	0 analítico não parece correspon- der a mudança - metáfora do "natural" como or- ganizador já existente segundo o qual se criticam as mudanças predomina- ntemente analíticas e fragmentá- rias - ou organiza o fragmentá- rio numa ordem mais complexa??

5	IDEIAS	NUCLEARES	1	0	1	1	0	1	1	1/	1	1	1
4	ORGANIZADORAS	DAS	à volta de	não	Idela de	A - co-	não	acentua	renovação	1-	liberdade/	trabalho de	metáfora
	MUDANÇAS	(CONCEITOS	questões de	referências	diferencia-	avaliação/	referência	particular	motivação	ideias	não	grupo	do natural
	SUPERORDENADOS,	AUSÊNCIA DE	valores		ção	participaçã	a ideias	mente a	adaptação	nucleares -	imposição/		liberdade/
	METÁFORAS)	REFERÊNCIAS A				o -	nucleares,	ideia de	participaçã	interacção,	participaçã		respeito/
	NUCLEARES	IDEIAS				aglomerado	acentua	banco de	o	participaçã	o		diálogo
						de	particular	recursos e		o,	organizaçã		interacção
						mudança	mente a	processo		o			com
						de acção,	ideia de	cooperado		dilemas-			situações
						valorativa,	relação	com alunos		base			
						emocional,	com o meio						
						interdepen							
						dência com							
						par							
						pedagógico							
5	DESENVOLVIMENTO DE UMA	PESSOAL	0	0	0	1/0	0	0	1	1/	1	1	0
5	TEORIA	/	à volta de	pensament	construção	1	não	não	sobretudo	1-	aglomerado	núcleo-	processo
	CONSISTENTE	DESENVOLVIMENTO DE UMA	valores,	o ainda	relação	mudança	indícios de	indícios de	sobre	sobre	ao nível dos	problemas	aberto,
	TEORIA	PESSOAL	não	muito	valores/	de	desenvolvi-	desenvolvi-	participa-	mudança	valores-	específicos	interactivo
	CONSISTENTE		doutrinár-	dilemático	sistema de	concepções	mento de	mento de	ção e sobre		saberes	aglomerado	(desenvol-
			io, mas		ensino não	sobre	teoria	teoria	utilização		operativos,	de	vimento
			oscilações		integramen-	avaliação	teoria	consistente	de recursos		valorações,	processos	apenas no
					te pessoal -	evoluindo	teoria	a ideia de	para a		práticas de	de	sentido de
					modelagem	para um	mas mais	um	motivação		planificaçã	mudança e	uma maior
					também há	modelo	de uma	processo			o	mudanças-	convicção
					dilemas/	mais	perspectiva	cooperado			avaliação	valorativas,	em relação
					tensões	coerente de	crítica	não se			relação	reconcep-	à
					procura	ensino	geral não	mantém			reflexão	tualização,	importânci
					pessoal de	cooperado	orientada	consistente			ética	contextuall-	a de
					integração	0	por teoria,	nas				zação pro-	processos
						não em C	saberes	diferentes				posicional,	abertos e
							assumida-	áreas de				holístico	interacti-
							mente	acção, sem					vos)
							contextuall-	que no					
							zados- a	entanto isso					
							única área	seja					
							de	considera-					
							conceptua-	do					
							lização	problemá-					
							tico	tico					

A presença de uma conjugação de processos analíticos/holísticos e a sistematicidade das análises coincide na maioria dos casos: dos onze casos onde ocorreram os primeiros (todos à excepção do caso C da professora A), verificou-se a presença dos segundos em sete deles, correspondendo à totalidade dos casos onde ocorreram análises sistemáticas – 1,3,4,5,6,7,8,. Nos casos 9, 10, 11 apesar de não haver uma análise sistemática, verificou-se uma conjugação de processos analíticos/holísticos. Estes casos não são, no entanto, semelhantes quanto à valorização destes processos, verificando-se no caso 11 (professora C do segundo grupo das Actividades de Integração) uma crítica em relação à ausência de processos mais metafóricos, que evoluiu, no entanto, no sentido de uma maior aceitação do valor dos processos analíticos. Os processos holísticos surgem aqui associados directamente à acção e à interacção com os alunos (como acontece com a professora A do mesmo grupo). A coexistência de processos analíticos e holísticos não corresponde a uma integração entre esses processos, na medida em que os processos analíticos recaem sobre a pesquisa dos processos holísticos. De realçar, nesta professora, a sua concepção de formação e de mudança em moldes mais holísticos, metafóricos e “artísticos”, contra o “tecnicismo”, a artificialidade e a fragmentação. Esta posição remete, direi eu, para a importância de conceber dispositivos de formação que organizem a integração dialéctica de análise e metáfora, de investigação e acção, onde a ciência e o senso comum dialoguem, onde conhecimento e arte não sejam campos necessariamente distintos. É necessário encontrar, em cada contexto particular, modos próprios e diversificados que dêem respostas a diferentes expectativas dos professores. É necessário, ainda, flexibilizar o próprio conceito de investigação e ‘fecundá-lo’ com outros caminhos de construção do conhecimento e da acção, de modo a que na investigação se cruzem e integrem formas de aprofundamento expressivo (e não apenas reflexivo), que mobilizem de um modo mais sistemático o pensamento divergente, analógico, imagético, intuitivo, metafórico, na descoberta e resolução de problemas e na transformação de concepções e práticas. No caso desta professora C, as narrativas produzidas nos seus diários de investigação-acção, nos diários de investigação-formação e os relatórios, não tiveram essa função. Foram valorizadas, isso sim, as interacções na escola e no grupo de formação, onde reflexão e expressão oral se cruzaram. Assim, aponta-se para a necessidade de encontrar criativamente outros modos de investigação, onde a escrita não seja o único ou principal suporte de

registo e de apresentação, nem a análise seja o modo privilegiado de tratamento de informação. Isto sem anular nem a escrita, nem a análise, encontrando modalidades onde elas coexistem complementarmente ou mesmo integradamente com outras, e sem excluir a possibilidade delas dominarem em certas circunstâncias favoráveis, nomeadamente quando os professores a elas aderem como modos preferenciais de aprendizagem.

O caso 10 (professora B do segundo grupo das Actividades de Integração), é um exemplo paradigmático da necessidade dessa coexistência e diferenciação, já que parece valorizar grandemente a escrita e os processos de análise e a sua síntese integradora em mapas globais, instrumentos que exigem, para a sua elaboração, uma tensão entre processos analíticos e holísticos (já que decorrem de uma reflexão conjunta no sentido de fragmentar e sistematizar o real, segundo as perspectivas em estudo, ao mesmo tempo que o fazem de modo relativamente sintético, sem entrar em mecanismos muito minuciosos de recorte dos dados verbais). Esta professora considera-se como a mais sistemática do grupo, valorizando a elaboração, análise e reflexão sobre os seus próprios diários de intervenção-investigação (apesar de estes não serem visíveis no produto final – relatório - pois o grupo decidiu omitir estes dados, atribuindo-lhes um carácter mais privado. Ao contrário, nos casos 2 e 9 há um maior desequilíbrio e uma valorização desse desequilíbrio pelos professores - entre processos analíticos e holísticos - apesar da sua ocorrência mais ou menos integrada. Estas diferenças poderão ajudar a compreender outras diferenças encontradas na categorização destes casos.

De notar que, para todos os restantes professores, surgem referências a processos onde o analítico e o holístico se conjugam de forma tensional e recursiva, na medida em que as análises dão origem a processos mais holísticos e vice-versa - como acontece com os diários que, apesar das diferenças entre os grupos, passam todos eles por fases de registo, leitura, reflexão conjunta, análise e por uma síntese interpretativa, em alguns casos individual, noutros colectiva. Em alguns casos coexistem, ainda, outros processos marcadamente analíticos, como a utilização e análise de respostas a questionários junto de alunos e professores (casos 1,4,5,6,7,8) o que constitui uma especificidade que pode ser importante na compreensão das situações.

Também ao nível das mudanças ocorridas, surgem dados interessantes que exigem uma maior discriminação relativamente à categorização. Assim, no que respeita à

presença/ausência da conjugação entre mudanças holísticas e não holísticas é de acentuar a ideia de que ela surge na maioria dos casos (sete dos onze casos dos quais há informação, excluindo, assim, o caso C da professora A) e que nos casos onde isso não acontece prevalecem as mudanças de pensamento-conhecimento analítico-proposicional – ao contrário do que acontecia com a conjugação entre processos analíticos e holísticos, onde os desequilíbrios ocorriam em casos onde prevaleciam os processos holísticos (2,9, considerando os 11 casos agora em análise), o que desde já é um indicador de que não há correspondências claras entre tipos de processos e de mudanças ocorridas. É de salientar, ainda, que nem sempre a categorização de uma conjugação das mudanças corresponde claramente a relações dialógicas e recursivas entre elas, ao contrário do que acontecia com os processos. De notar, também, que os casos onde parecem dominar as mudanças proposicionais/analíticas se situam nos grupos das Actividades de Integração (à excepção dos casos 5 e 9) – casos onde os processos holísticos e os processos de investigação pela acção, os processos de partilha e reflexão, terão tido um papel dominante na sua mudança. As mudanças analíticas, ao invés, poderão estar associadas aos processos de investigação mais sistemáticos e instrumentais nos restantes casos. As mudanças analíticas, nos casos das Actividades de Integração, poderão relacionar-se, ainda, com algumas das características próprias desses grupos, tais como a idade e tempo de carreira dos professores, o tempo mais curto da formação, um maior grau de estruturação à priori da formação – com imposição de limites temporais e de elaboração de relatórios – e com uma estruturação progressivamente maior na fase final do trabalho. Alguns depoimentos desses professores apontam como factor importante o tempo de duração da formação, visto que consideram que, se tivessem tido mais tempo, o trabalho poderia ganhar novos contornos mais holísticos e metafóricos – tidos como ideais para os quais tender – ou onde o fragmentário se organizaria numa ordem mais complexa (exemplo da professora C do segundo grupo das Actividades de Integração). Apontam, também, para fenómenos como a valorização do analítico, com base em características pessoais (como parece ser o caso dos professores B de ambos os grupos das Actividades de Integração). Alguns referenciais teóricos que distinguem entre características de um professor “competente” e “perito”, poderiam ajudar a compreender por que a compreensão analítica e racional, conectadas com as características de um professor “competente”, mas não “perito”, seriam valorizadas

por professores menos experientes (Dreyfus e Elliott, citados por Day, 1999). Não se pretende cair, no entanto, numa explicação linear, e, de acordo com outros referenciais que assumem que essas características não dependem nem da idade nem da carreira (Sternberg e Horvath, citados por Day, 1999), detectaram-se características próximas das atribuídas aos professores “peritos”, em casos de professores menos experientes. Hipotetiza-se, mesmo assim, que o tempo de vida e de carreira possam ajudar a compreender, em alguns casos de professores mais experientes, o desenvolvimento de um conhecimento mais integrado, estruturado, contextualizado e o desenvolvimento de uma compreensão holística e tácita.

De notar que a ausência de elementos relativos a mudanças integrativas apenas nos casos dos grupos das Actividades de Integração poderá estar relacionado precisamente com estes factores de ordem temporal – o tempo de vida e de carreira dos professores e o tempo de formação. As mudanças integrativas não são apenas constituídas por formas de pensamento integrador, caracterizando-se as primeiras pela ocorrência de mudanças de pensamento e de acção, onde se conjugam de modo criativo e sintético novos e antigos elementos. A complexidade ganha, assim, contornos mais amplos, colocando-se a hipótese de uma maior complexidade integradora (e não apenas do pensamento ou conhecimento integrador) nestes professores mais experientes, que torna mais provável que ocorram mudanças deste tipo. O único caso dos professores menos experientes onde se assinalam mudanças integrativas – professora B do segundo grupo das Actividades de Integração (caso 10) – é, aqui, particularmente interessante porque escapa a esta tendência, o que poderá estar relacionado com características pessoais e com o desenvolvimento de uma reflexividade dilemática, onde se integram antigos e novos elementos. Mais uma vez, acentua-se a importância de não estabelecer regularidades universais para todos os casos.

No entanto, parece poder-se afirmar que dominam, nos casos dos professores mais jovens, onde a formação teve um tempo de duração mais curto, processos onde as mudanças não são integrativas e não são radicais, pelo que predominam mudanças do tipo reconstitutivo e/ou cumulativo. Isto não impede que estas mudanças sejam consideradas significativas – nomeadamente mudanças tidas como sistemáticas, alargadas, aglomeradas e duráveis e onde os antigos elementos coexistem com novos elementos, sem que uns interfiram nos outros a ponto de se integrarem ou anularem.

Nã “minimalização” para o critério “mudança de conhecimento holístico/analítico”, partindo da tabela 7 atrás referida (onde se trabalham 11 casos, excluindo o caso C da professora A), a equação encontrada é a seguinte :

$$C = ACD (4 \text{ casos} - 1,3,4,8,) + cDE (\text{caso } 7, 9) + Acde (\text{caso } 5) + aCde (\text{caso } 2)$$

do qual ressalta a associação, em quatro dos oito casos, de “ACD”, isto é, de sistematicidade das análises, associadas a mudanças integrativas e de ideias nucleares.. Estes casos, que apontam para produtos do tipo integrador (dimensão mais lata do que as mudanças integrativas, abarcando, ainda, o conhecimento holístico, a organização em torno de ideias nucleares e a consistência de teorias, como formas de integração ao nível do pensamento e conhecimento) são, todos eles, casos de professores mais experientes e onde o tempo de duração da investigação-acção foi mais longo, o que vem ao encontro de reflexões e hipóteses apresentadas anteriormente acerca da importância dos processos de investigação para estes professores. O caso 5, onde muitas das mudanças não são integradoras (quer porque não se agregam à volta de ideias nucleares ou teorias mais amplas, quer porque não integram novos e antigos elementos) e o caso 6, onde nem surgem mudanças integrativas, nem se desenvolve uma teoria consistente, são precisamente os casos de professores mais jovens e menos experientes, envolvidos em dispositivos formativos mais curtos e onde as análises investigativas foram mais sistemáticas, o que poderá significar que aí a sistematicidade investigativa não é tão relevante para esse tipo de mudanças integradoras. Isto poderá, mais uma vez, significar que as associações entre processos mais sistemáticos e produtos integradores são condicionadas por esses factores temporais, e que é importante tê-los em conta na organização dos processos formativos, embora sempre com grandes margens de imprevisibilidade quanto aos seus produtos. Destaca-se, aqui, a ligação entre processos de análise sistemática e mudança em torno de ideias nucleares – em seis (1,3,4,6,7,8) dos sete casos (à excepção do caso 5) onde ocorrem processos de análise sistemática; em seis (1,3,4,6,7,8) dos nove casos onde ocorrem mudanças em torno de ideias nucleares (1,3,4,6,7,8,9,10,11). Assim, embora cada uma delas possa ocorrer sem que a outra ocorra, realça-se a hipótese de que a organização em ideias nucleares poderá ser favorecida e/ou favorecedora de análises sistemáticas – muitas vezes tendo essas ideias nucleares como temas centrais de análise. Deste modo, a síntese e análise podem ser pólos de um elo recursivo gerador de complexidade. O caso 2, onde o

relatório é o principal produto de pesquisa, constituindo uma narrativa descritiva e reflexiva, é interessante por ser o único onde isso acontece, apontando para o desenvolvimento de mudanças conjugadas de conhecimento holístico e analítico, mesmo na ausência de processos de análise sistemática e fragmentária.

A “minimalização” para o critério de “não mudança organizada à volta de ideias nucleares” apresenta, por outro lado, uma associação, nos dois casos (2,5), a mudanças holísticas/analíticas e não desenvolvimento no sentido de uma maior consistência das teorias. É particularmente interessante a associação com este último eixo - em todos os casos onde houve desenvolvimento de teorias consistentes houve mudanças à volta de ideias nucleares. O não desenvolvimento de teorias mais consistentes, no entanto, frequentemente se associou nos mesmos casos onde ocorreram mudanças de ideias nucleares (em 4 dos 6 casos), o que poderá significar que as ideias nucleares podem ajudar ao desenvolvimento de teorias mais consistentes, mas não são garantia desse desenvolvimento.

De notar, ainda, a grande frequência, no conjunto de casos, de situações onde ocorrem mudanças organizadas em torno de ideias nucleares, o que poderá estar ligado mais com o que é comum às diversas situações, do que com aquilo que as diferencia, nomeadamente com a focalização e sistematicidade dos processos investigativos.

3.3. Investigação – Acção – Reflexão

Em todos os casos, surgem referências a relações em espiral e/ou de equivalência entre processos de mudança, com coexistência de relações simples e mais complexas. Apesar da multiplicidade de relações apontadas, organizadas em torno de dispositivos também eles múltiplos, e apesar das diferenças entre os casos, poder-se-á considerar como válido o modelo apresentado na fundamentação teórica. De notar que nesse modelo pretendo representar o universo de relações encontradas, havendo, no entanto, relações privilegiadas consoante os casos.

Neste ponto do estudo comparativo aprofundo as relações dos processos de investigação, acção e reflexão, com a mudança. Os processos colaborativos, tendo também tido uma relevância particular nestes casos, são aprofundados no ponto seguinte, dada a

diversidade de fenómenos a eles associados e dada a sua particular relevância no desenvolvimento do princípio designado por hologramaticidade.

3.3.1. Investigação e mudança

Para além das semelhanças e diferenças entre os casos, relativamente às tensões entre investigação e acção, já aprofundadas anteriormente, verifica-se uma certa diversidade entre os casos no que respeita a outras dimensões directamente ligadas com a investigação. Destaca-se, aqui, a sistematicidade investigativa, com componentes de recolha de dados, seu tratamento e sua apresentação (dimensão 12, códigos B/b) e a presença conjugada ou ausência de conjugação de processos de escuta e de observação (dimensão 11, códigos A/a). Também a reflexividade investigativa (dimensão 29, códigos C/c) – entendida como um distanciamento em relação à própria investigação, no sentido de ela ser objecto de reflexão crítica, manifestando-se quer durante o desenvolvimento da formação, quer no momento de recolha de dados, em follow up – e a uma predisposição investigativa (dimensão 47, códigos D/d) que se manifesta quer em termos de acção concreta, mesmo que pontual, de pesquisa empírica e teórica, quer em atitudes de questionamento e distanciamento crítico em relação às situações, são as dimensões que agora se aprofundam. As informações relativas a todas estas dimensões são sintetizadas nos seguintes quadros:

Quadro VII.7. - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “Investigação e Mudança”

CONJUGAÇÃO	ELEMENTOS DA DICOLOGIZAÇÃO SÍNTESE	CASO 1 RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFESSORA I	PROFESSOR E	PROFESSORA D	PROFESSORA A CASOS C/A	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSORA C	DIRECTOR ESCOLA: participação directora/ dos outros interveniente	PROFESSOR A	PROFESSORA B	PROFESSORA C
1 1	CONJUGAÇÃO DE PROCESSOS DE ESCUTA E OBSERVAÇÃO DIRECTA/ SÓ PROC. DE ESCUTA OU SÓ PROCESSOS DE OBSERVAÇÃO	1 questionários diários observações alternados	0 valorização sobretudo do relatório como um processo de descrição e reflexão retrospectiva as observações não são consideradas factores de mudança o uso de observações não foi sistemático nem serviu para cruzar com outros dados	1 valoriza observação e diários	1/1 conjugação de processos em A e C	0 escuta: questionários diários	1 pluralidade metodológica diários, questionários observação	0 triangulação de investigados metodológica em C: questionários diários	1/ referência a observações e diários, embora refira estar insatisfeita	1 observação : pouco significativa enquanto recolha sistemática/ debates e sua gravação como modo de observação	1 escuta: questionários actas debates e sua gravação como modo de observação ao mesmo tempo que escuta dos alunos e de si próprio	1 sobretudo questionários, debates e sua gravação como modo de observação

1	SISTEMATICIDADE	DAS	1	0	0	1 / 0	1	1	0	1 /	1	1	
2	COMPONENTES DE INVESTIGAÇÃO/ AUSÊNCIA DE COMPONENTES IMPORTANTES		valoriza recolha análise apresentação	domínio de componentes de apresentação do relatório e concepção do projecto ausência de processos de análise sistemática não valoriza recolhas (pontuais)	domínio das recolhas ausência de apresentações não valoriza análises	domínio de recolha em A 0 domínio de recolha em C	equilíbrio recolha análise apresentação referências a diários, questionários, relatórios	equilíbrio recolha análise apresentação valoriza recolha e análise (sendo o relatório final factor de sistematicidade dessa análise	desequilíbrio o não referências a tratamento s/análise e relatórios desvaloriza diários	multo trabalho de recolha; análises feitas pela formadora, dos diários e das entrevistas a profs, monitores, alunos e encarregados de educação e devolvidas à directora para comentário / revisão relatório mais frágil e não valorizado	valoriza pluralidade metodológica e relevo à síntese investigativa (os diários, as actas, não são considerados factores de mudança significativa)	domínio da recolha e apresentação menos análise	domínio da recolha e apresentação menos análise a síntese é também a integração em parte da análise, dá maior segurança quanto à opção pela categor. em equilíbrio

2 9	REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS / NÃO REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS	1 reflexão sobre processos: diários- elaboração e análise	0 referências mínimas	1 reflexivida- de sobre investiga- ção: diários e observação	1/1 reflexão sobre processos investigati- vos em A e C: sistemática detalhada profundi- dade triangula- ção tempo/ durante a acção)	1 nos diários: detalhe, cientifici- dade nas entrevistas: valor de mudança sobre inquéritos	1 muito na preparação e avaliação dos processos de inves- tigação, no- meadament e sobre questioná- rios, diários e tratamento de dados	0 escassez de referências a inves- tigação e a concepções de inves- tigação- In- vestigação- associada a acção explorató- ria e de testagem	1/ 1-0 reflexivida- de nas entrevistas de follow up/ reuniões formadora- directora	0 a partir da experiência com as me- tologias e de docu- mentação e poucos elementos de reflexão nos follow up	1 a partir da experiência com me- tologia e de docu- mentação e nos follow ups	1 a partir da experiência e da documen- tação me- todológica crítica nos follow ups, nomenda- mente em relação à fragmenta- ção das escritas, análises e resultados
4 7	COMPONENTES DE UMA PREDISPOSIÇÃO INVESTIGATIVA / COMPONENTES NÃO	1 algum trabalho com diários e questioná- rios	1 maior reflexivida- de e procura de informação educacional	1 predisposi- ção para o uso de diários, sem o fazer no entanto	1 continuida- de de uma atitude e acção investigati- va diários - melhor escrita, pontual e menos apro- fundada pesquisa teórica	0 não generaliza- ção	0 não mudança de práticas de investigaçã o	1 acção investigati- va- avaliativa	1/ 1-0 atitudes e práticas de pesquisa teórica e empírica, da directora- não passou para professores e monitores não sistema- ticidade de processos instrumen- talizados	0 adesão mas não acção, não predisposiç ão utilização de diários, observação, questionári os- por não transferên- cia para acção quotidiana	1 valorização da inves- tigação saberes operativos para definir objecto de escrita compromet imento com utilização futura leituras posteriores sobre diários algumas tentativas pontuais de utilização de diários pesquisa teórica	0 predisposi- ção no 1. follow up mas já não surge no 2. só valorização da inves- tigação

Estas dimensões foram cruzadas entre si na tabela 9 que, para além delas, integra o eixo relativo à presença/ou não, de mudanças consideradas significativas e acentuadas (dimensão 48, código E/e) e o eixo relativo às concepções de investigação e sua consonância ou discrepância com o processo desenvolvido (dimensão 65, código F). A introdução destas dimensões permite aprofundar a compreensão do papel da investigação na mudança dos professores. As inter-relações exploradas apresentam, no entanto, uma grande diversidade de configurações, o que indica que não é claro o modo como elas interagem.

3.3.1.1. Sistemática investigativa

Nos casos em que se verifica a existência de sistematicidade de componentes investigativas – recolha de dados, tratamento e sua apresentação -, as outras dimensões apresentam as seguintes configurações: $B = ACDE (1,4,8,10) + AdEF (6,9) + Acdef (11) + aCdeF (5)$

Destaca-se, aqui, a presença de “A” (conjugação de escuta/observação) em sete dos oito casos onde se verifica essa sistematicidade – casos 1,4,6,8,9,10,11 -, bem como de “C” (reflexividade investigativa), em seis desses oito casos – 1,4,5,8,10,11 - e de “E” (mudanças significativas) em seis casos também – 1,4,6,8,9,10 (embora os dois únicos casos onde não se registaram mudanças significativas também sejam casos onde se verificou essa sistematicidade). Salienta-se, ainda, a combinatória que associa essa sistematicidade, reflexividade investigativa, mudanças significativas, conjugação de escuta-observação e predisposição investigativa (ACDE).

Os três casos onde essa sistematicidade não acontece poderiam ser mais esclarecedores das possíveis relações entre as dimensões em estudo, dada a maior simplicidade dos resultados da “minimalização”. Aí, a equação apresentada é a seguinte:

$$b = acDE + ACDEF$$

verificando-se que têm em comum a conjugação de “DE” – predisposição investigativa e mudanças significativas -, o que revela, desde já, que esse tipo de mudanças surgem tanto para situações onde a investigação é e não é sistemática do ponto de vista da presença das suas principais componentes. Saliente-se, no entanto, que em todas as situações que neste sentido são menos completas, surge uma predisposição investigativa, enquanto para as mais

sistemáticas a predisposição investigativa só se manifesta em 50% dos casos. É interessante verificar que estas duas dimensões se conjugam com “ACF” no caso 3 (professora D do Ira) – conjugação de escuta/observação, reflexividade investigativa (duas dimensões também centrais nos casos onde há sistematicidade) e com a consonância entre processo e concepções de investigação. Por outro lado, a dimensão relativa à consonância acção-concepção deixa de ser relevante quando essa combinatória surge associada a “ac” (nos casos 2 e 7) – não conjugação escuta/observação e não reflexividade investigativa. Estes resultados apontam, mais uma vez, para uma associação entre reflexividade investigativa e complexidade dos processos de investigação, nomeadamente pela conjugação entre escuta e observação, o que não invalida que possa surgir em casos onde essa conjugação não se verifica (exemplo do caso 5) e que não surja em casos onde a conjugação se faz (casos 9 e 11).

Na ausência destes indicadores de complexidade investigativa, mesmo assim, ainda se verifica a ocorrência de mudanças significativas e de uma predisposição investigativa. Estes resultados expressam, certamente, que a significatividade das mudanças não depende exclusivamente destas dimensões da investigação. Colocam-se, ainda, outras questões de aprofundamento: será que a predisposição investigativa acontece mais frequentemente nos casos de menor complexidade investigativa? Será que a reflexividade surge associada a um distanciamento e rejeição da investigação?

Estas questões serão aprofundadas de seguida, mas as relações entre mudança e elementos associados a esta sistematicidade investigativa, nomeadamente à redacção de relatórios, já foi explorada no ponto relativo à tensão entre investigação e acção, tendo-se aí apontado que a ausência de sistematicidade das diversas componentes do processo investigativo poderá estar associada à ausência de referências a mudanças mais conceptualizadoras, enquanto a conjugação de elaboração do relatório com processos de investigação durante a acção parece associar-se a essas mudanças, nomeadamente de conceptualização da contextualização, nas Actividades de Integração.

3.3.1.2. Da reflexividade investigativa à não predisposição investigativa

Nos sete casos onde se verifica predisposição investigativa, a “minimalização” apresenta-nos a seguinte equação - $D = ABCE (1,4,8,10) + ACEF (1,3,8,10) + abcE (2,7) -$

onde se destaca desde logo a presença de “E” em todos eles – mudanças significativas – e de “AC” – conjugação de escuta/observação e reflexividade investigativa – em cinco casos (1,3,4,8,10), o que derruba desde já a hipótese de que a predisposição investigativa se associaria preferencialmente a processos investigativos menos complexos e seria inversa relativamente à reflexividade investigativa. Apenas em três dos sete casos isso parece corresponder, total ou parcialmente, às análises feitas – casos 2 e 7 (totalmente), caso 3 (parcialmente, porque aqui não há sistematicidade investigativa, mas há conjugação de observação/escuta). De notar, também, que de entre os casos onde não há conjugação de escuta/observação, só no caso 5 – professor A do primeiro grupo das Actividades de Integração –, é que não surge predisposição investigativa, sendo os processos mais flexíveis de investigação pela acção avaliativa aqueles que se mantêm, após a formação. A presença de mudanças significativas em todos os casos onde surge predisposição investigativa poderá, ao invés, revelar que esta está associada ao sucesso que os processos investigativos tiveram nessa mesma mudança. Esse sucesso, no entanto, nem sempre se relaciona com a predisposição, sendo a ausência desta marcada por outros elementos. De notar, ainda, que a predisposição investigativa surge em todos os casos de professores do projecto IRA e do DUECE, sendo uma das características que os agrega e diferencia da maioria dos restantes casos (onde há maior diversidade). Há um conjunto de características que aproximam estes casos e que pode, de algum modo, estar associado a estes resultados, nomeadamente o facto de todos estes professores serem professores mais experientes e estarem envolvidos em processos formativos mais longos e mais flexíveis (em termos de liderança e de estruturação dos processos). Assim, a predisposição investigativa poderá também estar relacionada com estas dimensões. A flexibilidade, por exemplo, poderá ser um factor facilitador de aceitação e vontade de continuar com processos investigativos. Os processos mais longos podem ter sido um factor importante para que os professores tivessem tido oportunidade para perceber as vantagens de um trabalho deste tipo. A experiência de ensino, por outro lado, enquadrada num percurso de carreira onde os professores não se acomodaram às situações e procuraram actualizar-se e desenvolver-se como profissionais, poderá ser entendida, neste contexto, como um factor relevante para perceber as potencialidades de um processo que se mantém associado à acção e que a apoia, mas que dela se distancia favorecendo a sua objectivação, reflexão e transformação. De notar, no

entanto, que também essa predisposição se mantém em casos dos professores menos experientes - caso C do primeiro grupo das Actividades de Integração e caso B do segundo grupo (casos 7 e 10) -, o primeiro correspondendo a uma situação de grande flexibilidade e o segundo a um caso onde já havia anteriormente predisposição para utilizar processos mais instrumentalizados de reflexão e escrita (os diários que se prevê manter e aprofundar, havendo algum trabalho de preparação nesse sentido, tratando-se, ainda, de uma professora que se manifesta como particularmente sensível aos processos mais estruturados de análise e síntese investigativa).

A “minimalização” para os quatro casos onde não se verificava uma predisposição investigativa após o término dos processos formativos-investigativos, todos eles relativos a professores menos experientes e envolvidos em situações de formação mais longa, dá-nos os seguintes elementos - $d = ABEF + ABCef + aBCeF$ -, pelo que se destaca uma grande diversidade de combinações, considerando o pequeno número de casos em estudo. Em todos eles (5,6,9,11), no entanto, se encontra “B” – sistematicidade das componentes investigativas, e em três casos (6,9,11) verifica-se “A” – conjugação escuta-observação –, pelo que, aqui sim, poderá haver uma ligação mais forte entre ausência de predisposição investigativa e processos investigativos mais complexos. De notar, ainda, que este critério de não predisposição surgiu em três casos onde parece haver reflexividade investigativa – casos 5,6,11 –, o que pode indicar que a não predisposição se associa à reflexividade, embora a não reflexividade não se associe a predisposição investigativa. Nos casos 5 e 11, tal decorre de uma reflexividade crítica negativa relativamente à investigação desenvolvida. O caso 6 – professor B do primeiro grupo das Actividades de Integração - é mais surpreendente, já que houve uma grande adesão à investigação durante o processo. A não predisposição parece ser indicadora de uma certa exterioridade deste tipo de processos, para este professor, apesar do seu interesse, curiosidade e comprometimento durante o processo, o que poderá estar ainda relacionado com um certo “tecnicismo” no desenvolvimento de uma investigação que, tal como ocorreu neste grupo, sobretudo com este professor, foi muito cuidada, muito estruturada, muito sistemática, mas também por isso menos próxima de um processo de acção educativa mais fluído e menos estruturado. Combinando esta com a interpretação referida anteriormente, a propósito da professora C do mesmo grupo, onde a acção avaliativa surge como processo de investigação que se mantém, e interpretações

feitas para outros casos, nos estudos parcelares, ganha cada vez mais fundamento a hipótese de que os processos de investigação, que acumulam finalidades de intervenção, são aqueles que têm mais probabilidade de se manter após a formação.

O caso 11 (professora C do segundo grupo das Actividades de Integração) é particularmente interessante por, paradoxalmente, se parecer aproximar do caso 6. A sua crítica aos processos investigativos decorreu da sua alegada aversão a processos que se distanciam do real, se afastam daquilo que nele é essencial – um conjunto de fenómenos implícitos que não se retêm na escrita e muito menos numa análise e numa apresentação “tecnicista” à qual faltam elementos “metafóricos”. Trata-se de uma crítica geral à artificialidade, sistematicidade, mediação da acção pelo discurso, características próprias de qualquer processo investigativo, sendo esta professora particularmente sensível à dissociação entre as lógicas da investigação e da acção.

De notar que, no segundo grupo das Actividades de Integração, onde houve uma preocupação maior com processos investigativos de recolha sistemática e diversificada, falharam os processos de análise sistemática, a reflexividade investigativa não se manifestou (caso 9) ou revelou-se negativa (caso 11) e não surge predisposição para a investigação (casos 9 e 11). A grande estruturação e diversidade terá levado a um “tecnicismo” e dispersão, que impediram o desenvolvimento de um processo mais próximo de uma acção indagativa e reflexiva, sendo por isso rejeitada.

Em síntese, todos estes casos apontam para a importância de processos onde as lógicas de investigação e de acção se cruzam e se integram, diminuindo ou anulando o desfasamento das suas velocidades, constituindo um repto para a flexibilização de processos, mesmo nos casos de formação mais curta e com professores menos experientes. Salienta-se, ainda, a importância de não dispersar esforços, o que, por outras palavras, aponta para a importância de gerir recursivamente as tensões entre estruturação e flexibilidade, tensões que se associam a outras, igualmente importantes, entre investigação e acção, entre análise e metáfora, entre ciência e arte.

3.3.1.3. Conjugação de processos de escuta e observação

As “minimalizações” aprofundadas no que respeita às dimensões investigativas, com o uso da tabela 9 já atrás referida, procuraram explorar os casos em função de uma

outra dimensão que parecia particularmente prometedora – a da conjugação de processos de escuta/observação, nomeadamente quando essa conjugação não se verificava. A “minimalização” para a ausência dessa conjugação destaca as seguintes combinatórias, como particularmente relevantes: $a = bcDE + BcdeF$

Estas combinatórias, abrangendo a primeira dois casos (2 e 7) e a segunda apenas um caso (5), são interessantes por uma ser praticamente o inverso da outra, pelo que a ausência de conjugação entre processos de escuta e observação aconteceu em casos onde os processos investigativos apresentam sistematicidade das componentes e as mudanças não são significativas nem ocorre predisposição investigativa (caso 5, professora A do primeiro grupo das Actividades de Integração), quer em casos em que os processos são mais simples e os resultados são de predisposição investigativa e mudanças significativas (casos 2 e 7). Estes são dois casos, de facto, onde os processos investigativos instrumentalizados não terão tido um peso tão importante, nessas mudanças. Na professora 7 – caso C do primeiro grupo das Actividades de Integração –, a investigação é referida sobretudo quando associada a processos de acção, reflexão crítica e conflito sócio-cognitivo, e no caso 2 – professor E do projecto IRA –, parece ser o relatório o principal responsável pelas mudanças referidas. De qualquer modo, a ausência de conjugação destes processos de escuta-observação não constitui um “deficit” que impeça a ocorrência de mudanças significativas e predisposição investigativa. Mais uma vez se questiona se, ao contrário, a conjugação desses processos surge em casos onde os resultados são positivos ou, ao invés, em casos com resultados menos favoráveis. A equação para os oito casos onde essa conjugação ocorre é a seguinte:

$$A = BCDE (1,4,8,10) + CDEF (1,3,8,10) + BdEF (6,9) + BcdeF (11)$$

Deste modo, verifica-se uma grande variabilidade de combinatórias, embora a questão anterior pareça poder ser respondida pela positiva, já que a conjugação de processos de escuta-observação surge predominantemente em casos com mudanças significativas (em sete casos – 1,3,4,6,8,9,10), embora dois desses sete casos correspondam a situações onde não se desenvolveu uma predisposição investigativa (6,9). Há, ainda, a assinalar mais um caso onde não parece haver predisposição investigativa e as mudanças não foram significativas, não existiu consonância entre processos e concepções de investigação, nem reflexividade investigativa, nem sistematicidade das diversas

componentes de investigação (caso 11), o que mais uma vez indica a presença de múltiplos outros factores e a ausência de uma inequívoca associação entre processos de investigação mais complexos e resultados mais positivos. É interessante, do ponto de vista qualitativo, isso sim, entender o que significa cada uma destas configurações, nomeadamente dos casos mais e menos frequentes. O caso 11, por exemplo, é particularmente específico e merece por isso atenção especial. Aqui, a investigação é criticada e parece não ter sido factor de mudanças significativas, apesar de ser referida como factor de incerteza, de abertura à mudança e de auto-controle emocional, pelo distanciamento, em relação a si e aos outros, que favorece. Os casos do projecto IRA são também significativos, pelas razões opostas. A conjugação de processos de escuta/observação, facilitando a estruturação dos processos investigativos parece mesmo ter favorecido o desenvolvimento de uma maior consistência na estruturação de referenciais e de uma maior congruência entre referenciais e acção. Cada um desses instrumentos, por si, foi valorizado pelos professores, tendo, segundo eles, favorecido mudanças importantes, nomeadamente pela integração que em cada uma das suas utilizações se faz de processos holísticos e analíticos e pelo carácter colaborativo e reflexivo, presente em pelo menos algumas fases do seu desenvolvimento. Excepção feita para o caso do professor E, que resistiu a estes processos investigativos, e para quem, de modo flexível e num movimento de diferenciação que já se vinha desenhando, foi necessário encontrar caminhos alternativos que permitissem que algumas mudanças fossem operadas, ainda dentro de um quadro de cooperação e interdependência. O caso 4 – professora/sub-projecto A do projecto IRA – é um dos mais relevantes do ponto de vista da investigação. Trata-se de um caso onde os processos investigativos instrumentalizados, como os diários e sua análise e as observações, se encadearam numa espiral recursiva, na qual a acção e reflexão constituíam os outros dois pólos principais. O percurso organizou-se em pequenas etapas, despoletadas pela identificação de problemas em cada fase anterior – referente a limitações de instrumentos de auto-avaliação -, gerador de micro-rupturas – mudanças nesses instrumentos -, inseridas estas num processo mais amplo de ruptura, que se aprofundava cada vez mais. Uma ruptura maior, que significava uma maior participatividade dos alunos no processo de avaliação e na regulação do ensino e da aprendizagem. Também aqui, esta participatividade constituiu um núcleo conceptual aglomerador de acções e de concepções convergentes, organizadas em torno de uma teoria

que se ia alargando – ao integrar progressivamente mais saberes informativos e operativos, sobre a acção e sobre si própria, holísticos mas também proposicionais, contextualizados mas também abstractos, progressivamente mais conceptualizados. Uma teoria com a qual a professora se ia comprometendo progressivamente, nomeadamente em torno de valores de participação e autonomia, por forma a desenvolver uma acção de avaliação cada vez mais participada. Uma acção que, no entanto, é considerada incongruente com os princípios de que parte, sobretudo por constrangimentos externos que dificultam a sua concretização. Também neste caso, se assinalam outros resultados - reflexividade e intuição, incerteza e inquietação e atitudes investigativas –, resultados que parecem estar associados aos processos investigativos desenvolvidos, mas que surgem em continuidade com um processo que já era anterior ao projecto IRA. Deste modo, estes processos investigativos e reflexivos parecem particularmente relevantes em professores mais predispostos para os desenvolver (também no caso da professora B do segundo grupo das Actividades de Integração, como se viu).

Numa outra “minimalização”, com uma tabela já anteriormente referida (tabela 15) verifica-se que, para os casos onde ocorreu uma conjugação de escuta/observação, surgiu uma associação muito frequente entre a presença de processos de testagem pela acção, conjugação de investigação concomitante e não concomitante, e mudanças no sentido de uma maior conceptualização e maior reflexividade (em seis dos oito casos). Por outro lado, nos três casos onde não surge a conjugação de processos de escuta/observação, por ausência de processos de observação, surgem duas configurações em grande parte inversas, dominando a combinatória “ABDe (casos 5 e 7), pelo que neles se associa a presença de acções de testagem, com uma conjugação entre processos de investigação concomitante e não concomitante, mudança conceptual e não mudança integrativa. Esta combinatória poderá significar um papel relevante para a mudança de conceptualização, não tanto da conjugação escuta-observação, mas sobretudo dos processos de testagem pela acção, conjugados com acção exploratória e com processos de investigação concomitante e não concomitante. O tratamento em profundidade de cada caso já havia apontado para a importância desta conjugação de investigação não concomitante e concomitante, para o desenvolvimento desta conceptualização. Estas equações corroboram essas análises e

orientam para a ideia de que as interacções entre as dimensões, mais do que cada uma delas isoladamente, poderão ser conjugações importantes na compreensão destes resultados.

Numa “minimalização” paralela (tabela 10) onde se explorava a relação entre esta dimensão com a conjugação de processos de apoio/desafio, comprometimento e mudança – no que respeita à sua significância, diferenciação e evolução –, as equações em função do pólo positivo (conjugação de processos de escuta e observação) são mais simples - $A = CDEF + BcDef + bcdef$ –, ressaltando a primeira expressão (CDEF), relativa a uma combinatoria de mudanças alargadas no espaço e no tempo, significativas e diferenciadas associadas em casos, onde são valorizados os processos de apoio/desafio e se conjugam processos de escuta e observação, na medida em que corresponde a seis dos oito casos (1,3,4,8,9,10).

Os casos onde não se conjuga escuta/observação mostram, no entanto, que também aí (três casos) dominam situações caracterizadas pela primeira expressão da equação anterior – “CDEF” –, onde a mudança evolui positivamente e é significativa (casos 2 e 7) relativamente aquelas onde isso não acontece (caso 5). Deste modo, mantém-se a ideia de que não há uma associação clara entre processos de investigação mais complexos e resultados mais positivos e muito menos uma associação entre processos menos complexos de investigação com resultados menos positivos. Coloca-se em questão, no entanto, se as dimensões estudadas constituem processos investigativos de maior complexidade. O facto de haver conjugação de processos de escuta e observação, por exemplo, não é em si garantia de que os diversos tipos de processos interagem de forma recursiva, isto é, de modo a que uns sejam geradores dos outros e que ambos sejam gerados em simultâneo pela mudança que geram.

A este respeito, por exemplo, no caso do segundo grupo das Actividades de Integração, terão ocorrido alguns processos onde estes sentidos de escuta e observação externa terão sido integrados, pela gravação em áudio (mediação externa) de debates com alunos – objecto de reflexão, pelos professores, com escuta das suas próprias perspectivas e das dos alunos, e com observação da interacção entre si e os alunos. Mas esta recursividade já parece não existir no que toca à conjugação destes dados com os diários redigidos pelos professores. Deste modo, e mais uma vez, a complexidade é um constructo que se concretiza de modo parcial nas situações em estudo, embora seja possível distinguir

entre situações de maior e menor complexidade, relativamente às diversas dimensões consideradas como relevantes, nesses mesmos casos. De notar, por outro lado, que é quando se consegue esse entrosamento recursivo que ocorrem os processos considerados mais satisfatórios para os professores, pelo menos no que diz respeito a estes processos de relação escuta-observação.

Isto não invalida, mais uma vez, o valor próprio de cada um dos instrumentos. Aqui, mais uma vez, são assinalados os diários, nomeadamente pela professora B (mas também por A), como favorecedores de uma reflexão na e sobre a acção, conjugando recursivamente processos individuais de escrita e processos colaborativos de partilha e conflito sócio-cognitivo. Ainda no que respeita à recursividade metodológica, a professora A do segundo grupo, num segundo "follow up", foi crítica em relação à pluralidade metodológica (à semelhança da professora C), apesar de a valorizar pelo aprofundamento e complementaridade que introduz, referindo não ter voltado a utilizar esses instrumentos, sobretudo pelo tempo que eles exigem. Para o professor B do primeiro grupo das Actividades de Integração, os diários são um dos processos investigativos mais valorizados, considerando que a sua escrita e análise permitiu o desenvolvimento da sua reflexividade e da sua emocionalidade, no sentido de se tornar mais atento às situações, mais reflexivo na acção e menos impetuoso nas reacções. O caso da professora I do projecto IRA é particularmente interessante. Em relação à conjugação de processos retrospectivos e concomitantes, destacam-se os processos de avaliação por utilização de um questionário, no fim do desenvolvimento de determinadas estratégias. Esta recolha e a análise subsequente parecem ter ajudado a desenvolver a conceptualização dessas estratégias e dos seus resultados. No entanto, terão sido os processos de investigação não retrospectiva, associados a processos reflexivos e de acção exploratória - onde observação e diários se conjugam -, os principais responsáveis pelas mudanças mais significativas da acção, dos seus resultados e da reflexividade. Isto poderá estar relacionado com uma atitude mais construtiva e desafiante na utilização destes processos, nomeadamente da acção exploratória e da observação - onde a cooperação e o conflito sócio-cognitivo no grupo foi fundamental (enquanto uma atitude mais confirmatória terá presidido à utilização dos processos avaliativos e à elaboração dos diários). Estes diários, apesar disso, parecem ter tido um papel importante no desenvolvimento da reflexividade da professora, embora a sua

consciência auto-crítica possa não ter sido tão desenvolvida quanto o seria, caso a sua atitude fosse, aí, mais desafiante e construtiva do que confirmatória.

3.3.2. Acção e mudança

Já anteriormente referi a consonância entre todos ou quase todos os casos quanto às finalidades, pelas quais os professores se orientavam para a transformação e para a acção – aqui incluindo a transformação das práticas, a operacionalização de valores, a resolução de problemas. A investigação e o conhecimento eram orientados simultaneamente para a acção e compreensão crítica. Também já foi referido que a investigação estendia-se a por toda a acção, concomitante e não concomitante a esta, e que, por sua vez, ocorreram múltiplos tipos de acção, com ou sem um sentido investigativo. Para além destes aspectos, surgiram outros que distinguem os casos entre si quanto a esta dimensão da acção, na sua relação com a mudança. De seguida, sintetizo a informação mais significativa relativamente a estas dimensões.

Quadro VII.8 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “Acção e Mudança”

ELEMENTOS DA DICOTOMIZAÇÃO SÍNTESE		CASO I RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFES- SORA I	PROFES- SOR E	PROFES- SORA D	PROFES- SORA A CASOS C/A	PROFES- SOR A	PROFES- SOR B	PROFES- SORA C	DIRECTOR ESCOLA: participação directora/ dos outros interviente	PROFES- SOR A A	PROFES- SORA B	PROFES- SORA C
4	MUDANÇAS DE PROCESSOS REFLEXIVOS / NÃO MUDANÇAS	1	1	0	1	0	1	1	1/1	1	1	1
6	DE PROCESSOS REFLEXIVOS	tácito reflexão na acção, sobre a acção e sobre os contextos	mudança de proc. reflexivos, e apreciativa e prática, preparató- ria e sobre acção	não referências	reflexão sobre reflexão, sobre acção, na acção, antecipató- ria apreciativa prática intuição	não referências a mudanças de reflexão	reflexão na acção reflexivo sobre trabalho de projecto	na acção/sobre a acção, apreciativa, prática	1/1 indagação auto- reflexiva e sistemática da directora reflexivida- de de professores e monitores	reflexão na acção antes da acção e sobre reflexão produtiva e ética processos intuitivos	reflexivida- de de apreciativa, técnica e prática também elementos aplicativos/ intuitivos	reflexão na acção sobretudo

6	ACÇÃO SISTEMÁTICA DE TESTAGEM E ACÇÃO EXPLORATÓRIA / SÓ ACÇÃO IMPREVISTA-ESPONTÂNEA-PONTUAL E/OU EXPLORATÓRIA	1 testagem de efeitos e de acção acção explorató- ria	0 não sistemati- dade de acção explorató- ria e de testagem	0 acção explorató- ria e espontânea	0/1 0 em A acção espontânea e explora- tória 1 em C testagem de hipóteses sobre melhor acção acção explorató- ria acção espontânea	1 acção explorató- ria testagem de efeitos e de práticas	1 testagem de efeitos e de práticas e acção explorató- ria hoje: explorató- ria	1 acção explorató- ria testagem da acção	1/1 testar pre- supostos do papel da interacção na mudança individual/ social desdobram- ento em sub- hipóteses acerca do tipo de interacção - aplicação a contextos progressiva- mente mais alargados testagem da acção orientada por princi- pios: cooperação /participa- ção testagem de efeitos dos processos mudança acção explorató- ria de liderança/ de funciona- mento da escola - transferên- cia	1 acção explorató- ria a testagem muitas vezes foi feita pelas restantes colegas com base numa 1ª exploração de A mas por vezes feita já com o sentido de testar efeitos - debates	1 espiral de acção ex- ploratória acção espontânea testagem de acção	1 acção explorató- ria investigaçã o associada à testagem de efeitos
---	---	---	--	---	---	--	--	---	---	---	---	---

4	MUDANÇAS MÚLTIPLAS, NOMEADAMENTE DE ACÇÃO / CENTRADAS NOS SABERES INDIVIDUAIS - INFORMATIVOS E OPERATIVOS	1 mudança de acção - planificação o concretização, avaliação mudança de alunos participação comunidade	0 não mudanças significativas de acção decorrentes não mudança da escola	1 acção: planificação o concretização, avaliação mudança dos alunos participação família	1 mudança de acção - avaliação e planificação o e de resultados alunos escola em relação a A	0 não mudança de acção na relação com o meio, insatisfatória na participação dos alunos mudança de acção na escola - relações afectivas com colegas e alunos mudança de efeitos nos alunos e nos recursos materiais acumulados hoje: outras mudanças de concretização não associadas a AI	1 acção sala de aula - mais cooperado, utilização de recursos, não relação com o meio na escola - banco de recursos, comunicação	1 acção pedagógica na aula - planificação o/concretização/avaliação mais participada , relação com alunos - maior cumplicidade de utilização e acumulação de recursos, menos na relação com o meio na escola - colaboração	1/1 da directora: 1ª etapa: concepção de mudança auto-conhecimento programação mais cuidada maior des-centralização relação mais positiva 2ª etapa: liderança mais participada , mais organizada escola: mudança de estruturas e seu funcionamento maior/ melhor participação, autonomia dos professores , organização o clarificação de propósitos, relações prof-alunos-monitores interacção aulas-TI.	1 mudança de acção: planificação o interactiva, avaliação participada relação prof-alunos efeitos na acção e de saberes	1 acção e objectivos - avaliação cooperativa e auto-avaliação relação prof-alunos prof-colegas gestão de trabalho de grupo	0 mudanças no trabalho no nível dos valores pouco significativas m. relação com alunos circunscritas qualquer mudança no nível da acção decorre do modo pessoal já existente de interacção com as situações e não directamente ligada com problemáticas trabalhadas nas A. I.
---	---	---	---	---	---	--	---	---	---	--	---	--

A tabela de “minimalização” organizada particularmente para o tratamento das questões da acção e sua mudança (tabela 2) integra as dimensões que diferenciam os casos quanto à presença conjunta (ou não) de acções de testagem, com outros tipos de acção (dimensão 6, código A/a); a dimensão que distingue as situações onde ocorreu (ou não) mudança de acção, conjugada com outras áreas de mudança, nomeadamente de referenciais (dimensão 44, código C/c); a dimensão mudança holística e não holística/ausência de um destes tipos (dimensão 40, código E), mudança/não mudança de processos reflexivos complexos (dimensão 46, código G/g) e mudança integrativa/não mudança integrativa (dimensão 53, código H/h). A estas dimensões, associadas com base em ideias teóricas para exploração desta problemática específica, juntaram-se três outras dimensões que emergiram como significativas, a partir de uma leitura flutuante dos dados de análise – a dimensão fluidez de estruturação que distingue as situações onde a estruturação dos processos se foi fazendo sempre passo-a-passo, daquelas onde a estruturação era rígida, clara e/ou se desenhou de modo abrupto (dimensão 17, código B/b); a reflexividade (ou não) sobre processos investigativos (dimensão 29, código D/d) e o desenvolvimento de uma predisposição investigativa (ou não), visível em atitudes de questionamento e distanciamento crítico e/ou no desenvolvimento de processos de pesquisa teórica e empírica (dimensão 47, código F/f).

A “minimalização” para o critério “A” – relativo à conjugação de processos de acção de testagem e exploratória – apresenta uma equação de difícil interpretação:

$$A = CDEFGH (1,8) + bCDEFGH (1,10) + bDefGh (6,11) + bCdEGh (7,9) + bcDEfgh (5)$$

Ressalta, no entanto, a presença de uma estruturação forte em sete dos oito casos – 1,5,6,7,9,10,11 – e de um desenvolvimento da reflexividade sobre os processos investigativos, também em sete casos – 1,6,7,8,9,10,11 – enquanto em dois casos não ocorreram mudanças significativas de acção (5,11). Estes resultados fazem sentido se considerarmos que os processos de testagem são processos mais estruturados e sistemáticos, orientados intencionalmente para a pesquisa sobre efeitos e processos de acção. Daí a associação com a estruturação e com a reflexão investigativa ser compreensível. A ausência de mudanças de acção, nos casos 5 e 11, parece associar-se com a duração curta do processo formativo e com uma posição crítica dos professores à artificialidade dos processos. Aqui, é particularmente interessante o caso 5 – professor A do

primeiro grupo das Actividades de Integração –, onde algumas dessas acções constituem rupturas forçadas em relação a rotinas, que depois se ‘perderam’. Assim, a acção de testagem, quando não inserida num projecto pessoal, mas importada de projectos colectivos, parece dificultar a manutenção dessas acções, nomeadamente quando o professor parece mais orientado para a reflexão do que para a acção e apresenta sinais de insegurança e de medo de correr riscos. Neste professor, onde surgem muitas referências a uma insatisfação com a mudança de acção, também parece haver uma fraca recursividade entre acções exploratórias e de testagem (embora ambos os tipos estejam presentes). Por outro lado, as acções de testagem que já prolongavam acções anteriores, sem introduzir inovações, também não constituem ensejo para mudanças de acção, directamente associadas à formação - tal ajuda a explicar o caso da professora C do segundo grupo das Actividades de Integração. Assim, parece ser importante encontrar modos que apoiem o desenvolvimento de projectos individuais, ao mesmo tempo que introduzem inovação.

A “minimalização” para os casos onde não ocorreu essa conjugação de tipos de acção é, em parte, consonante com esta análise, pois correspondem a casos onde se verifica fluidez de estruturação e onde se identificam mudanças holísticas/analíticas e integrativas e o desenvolvimento de uma predisposição investigativa, quer ocorra uma reflexividade sobre processos investigativos e mudança de acção (casos 3 e 4) quer isso não aconteça (caso 2). É interessante verificar que na ausência de uma acção de testagem se verifica uma predisposição investigativa – casos 3 e 4. De notar, no entanto, que a professora D do projecto IRA (caso 3), apesar de estar fundamentalmente preocupada em desenvolver uma acção de diferenciação do ensino, tendo para tal o apoio de uma outra professora externa à escola, também foi tecendo algumas reflexões sobre os seus efeitos, embora sem utilização de processos sistemáticos para a sua testagem. Também a acção exploratória da professora A em relação ao sub-projecto A, constituiu um verdadeiro processo de pesquisa pela acção – a utilização da acção no desenvolvimento da investigação parece assim, pelo menos neste caso, estar associada a essa predisposição investigativa, que se terá desenvolvido com a formação, mas que já parecia existir antes desta. Por sua vez, a presença de acções de testagem não é só por si garantia de desenvolvimento desta predisposição, o que mais uma vez vem ao encontro da complexidade de factores que concorrem para o desenvolvimento/não desenvolvimento dessa predisposição.

A relativa independência entre processos de acção e mudanças de acção revela-se, ainda, na “minimalização” para esta última condição, embora seja de difícil interpretação, a respectiva equação ($C = AbDFGH + aBDEFH + AbdEfGh + AbdeFGh + AbDefGh$).

A tabela de “minimalização” 11, analisa as associações entre: a conjugação de processos de escuta/observação (dimensão A/a); fluidez de estruturação/estruturação rígida, clara e/ou abrupta (dimensão B/b); comprometimento ou sua ausência (C/c); conjugação (ou não) de valorização de processos de apoio/desafio (D/d); conjugação (ou não) de mudanças analíticas e holísticas (E/e); ocorrência ou não de mudanças de acção (F/f). O tratamento de dados a partir desta tabela indica que, dos oito casos onde ocorreram mudanças de acção, há sete casos que valorizavam a ocorrência de processos de apoio e desafio e há sete casos onde ocorre a conjugação de processos de escuta e observação, o que desde já parece indicar uma associação importante entre estas dimensões. Esta relação é corroborada, ainda, na “minimalização” para os três casos onde não ocorreram mudanças de acção, em dois dos quais não houve uma conjugação de processos de escuta e de observação (2 e 5) e não tendo surgido, noutros dois, uma conjugação da valorização de processos de desafio e de apoio (5 e 11). Mas estas dimensões não podem ser isoladas e devem ser equacionadas de modo contextualizado, tendo em conta a complexidade de cada caso.

O caso do DUECE é particularmente interessante no aprofundamento desta dimensão da mudança da acção, já não tanto numa escala individual mas numa escala colectiva de mudança social. Neste momento apenas ressalto a diferença entre o que aconteceu no primeiro e terceiro ano de desenvolvimento do processo. No primeiro ano, forçou-se uma mudança da e pela interacção, dominando o polo de causalidades externas (aos professores), o não comprometimento dos professores com a mudança daí resultante, a definição de metas de emancipação pouco ambiciosas, a própria acção centralizadora da directora, que fazia depender de si muitas das actividades de coordenação e execução. Estes parecem ter sido alguns dos factores que contribuíram para que as mudanças de acção não fossem significativas, para os diversos intervenientes, nem extensas e duradouras. Num sentido inverso, parece ter aumentado a consciência da directora para os problemas e para as necessárias mudanças a introduzir na sua acção de liderança, no sentido de uma maior organização e menor centralização. Para tal terão contribuído os processos investigativos,

nomeadamente a conjugação de processos de escuta e observação, e os processos reflexivos, associados ao conflito sócio-cognitivo. Numa segunda fase, as mudanças foram aprofundadas por uma discussão mais alargada e participada dos processos educativos (gerais e parcelares), por um alargamento da liderança, pelos vários parceiros, e por uma maior autonomia parcial destes, em relação à directora. Estes dados orientam para a importância do comprometimento com a mudança e para uma confluência de sentidos individuais e sociais, onde os projectos colectivos integram projectos individuais e vice-versa. Assim, salienta-se o papel da mudança de disposições internas no desenvolvimento de mudanças de acção duradouras e progressivamente mais alargadas (quer da directora, quer dos restantes intervenientes dos processos em mudança). Estes dados apontam, ainda, para a importância da colaboração e de parcerias paritárias no desenvolvimento de projectos cooperados a uma escala mais ampla, e de um tempo mais dilatado para que as mudanças se desenvolvam e se aprofundem. Assim, não se rejeitando o trabalho do primeiro ano, enfatiza-se a importância de que o polo externo/interactivo se associe ao desenvolvimento das dimensões internas, de forma recursiva, para que as reestruturações se associem a reconceptualizações e para que o desenvolvimento profissional contribua para o desenvolvimento organizacional, no sentido da construção conjunta de uma cultura colaborativa.

Os casos do projecto IRA são interessantes do ponto de vista destas recursividades entre os pólos interno e externo/interactivo, entre desenvolvimento de referenciais e de acção. Na maioria destes casos, a compreensão e a acção evoluíram a par e passo, como metas e produtos (à excepção de E), mediadas por processos de acção, colaboração, reflexão e investigação, gerando-se recursividades entre finalidades (de construção de conhecimento e de regulação/transformação da acção) e processos. Mas, mesmo assim, surgiram problemas nesta relação entre conhecimento e acção. Os problemas detectados de incongruência entre concepções e acção, no caso da professora A, e de tensões dilemáticas entre concepções, com repercussões na própria acção, no caso do professor E e mesmo da professora D, dão-nos pistas interessantes, apontando para factores externos geradores desses hiatos (professora A), mas também para factores internos (E) e interactivos (E,D) no aprofundamento das tensões e mesmo no bloqueamento de mudanças de acção (E), ou no

seu aparente retrocesso (D). Assim, complexificam-se as análises e a compreensão deste fenómeno de mudança da acção e de mudança pela acção.

De notar que no caso E houve problemas de recursividade entre o pensamento e a acção (não tendo sido significativos os processos de acção) e no caso D os factores de mudança começaram por ser predominantemente externos (importação de modelos de acção externos e só mais tarde reconstrução, num modelo pessoal). Poderá isto indicar que estes problemas de recursividade poderão ter repercussões negativas na consistência interna e na congruência entre o pensamento e a acção.

3.3.3. Do desenvolvimento da investigação na acção à mudança contextualizada

A ocorrência de mudanças, em todos os casos, nas áreas informativas e operativas, com um grau de generalização que orienta os indivíduos para a compreensão e adaptação aos contextos, é um aspecto particularmente interessante que faz pensar que na sua origem estarão, em parte, muitos dos aspectos processuais que caracterizam homogeneamente o conjunto destas situações. Entre eles ressalta o facto de se tratar de situações de pesquisa na acção, decorrentes de situações e problemas reais vividos pelos professores. Trata-se de uma investigação qualitativa, mergulhada e implicada nos contextos, onde o conhecimento se constrói ao serviço, entre outros, de interesses utilitários, onde os processos são tão ou mais importantes que os produtos e onde o foco de pesquisa se alarga e se centra no que vai acontecendo (e não apenas no que se espera, à partida, que aconteça). Estas são características propícias ao desenvolvimento de um conhecimento enraizado nos contextos, que, quando conceptualizado, deverá entender-se como limitado na sua transferabilidade.

O próprio reconhece-se como diverso, em diferentes situações, e o confronto com os colegas, que apresentam perspectivas e práticas distintas – a que se tem acesso pela observação directa e pela escuta dos depoimentos dos diversos intervenientes, nomeadamente de alunos e do próprio, mas também pelas posteriores análises e reflexões conjuntas – constituem processos importantes. Tais fenómenos permitem que cada professor abra o seu mundo a outras realidades e entenda a relatividade de posições, acções, situações, consequências e sentidos, sendo a investigação, também por isso, factor de incerteza.

A interdependência entre os professores, relativamente aos seus projectos, nomeadamente nos casos das Actividades de Integração onde os temas eram comuns e os contextos diferenciados, revelou-se particularmente relevante, tendo influência sobre a consciência que os professores desenvolveram de que problemas semelhantes e questões semelhantes não poderão ser tratados exactamente da mesma maneira em diferentes contextos. Também é frequente, nestes casos, uma conceptualização da própria contextualização, reveladora do desenvolvimento dessa compreensão, decisão e acção de tipo casuístico.

De seguida apresento os quadros que sintetizam os dados relativos a estas dimensões:

Quadro VII.9 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “Do desenvolvimento da investigação na acção à mudança contextualizada”

C O N D I C I O	ELEMENTOS DA DICOTOMIZAÇÃO SÍNTESE	CASO I RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFES- SORA I	PROFES- SOR E	PROFES- SORA D	PROFES- SORA A CASOS C/A	PROFES- SOR A	PROFES- SOR B	PROFES- SORA C	DIRECTOR ESCOLA: participação directora/ dos outros interviente	PROFES- SOR A A	PROFES- SORA B	PROFES- SORA C
3 9	MUDANÇAS DE PENSAMENTO- CONHECIMENTO CONTEXTUALIZADO E ABSTRACTO / AUSÊNCIA DE MUDANÇAS DE UM DESTES TIPOS DE PENSAMENTO- CONHECIMENTO	1 sobretudo contextuali- zado analítico	1 abstracto e contextuali- zado	1 abstracto e contextuali- zado dominam elementos de contex- tualização	1 contextuali- zado e abstracto sobre dilemas contextuali- zado em A	1 mais contextuali- zado também abstracto	1 contextuali- zado abstracto tendência para a abstracção	1 abstracto e contextual	1/1 contextuali- zado e geral	1 contextuali- zado e abstracto	1 contextua- lizado abstracto	1 contextuali- zado e abstracto
4 2	HOLÍSTICO E PROPOSICIONAL, CONTEXTUALIZADO E ABSTRACTO, TÁCITO E CONCEPTUAL / APENAS UMA DAS CONDIÇÕES DE CADA PAR	1 holístico e proposicio- nal	0 apenas recursiva- de entre contextual e abstracção	1 não con- ceptualiza- ção	1 holístico e proposicio- nal contextuali- zado/ abstracto conceptual/ relacional	1 »»»» todos os tipos de generaliza- ção, estrutura- ção, elaboração	1 conceptua- lizado contextuali- zado abstracto analítico	1 »»»»»»	1/ todas as dimensões	1 contextuali- zado/ abstracto holístico / proposicio- nal conceptua- lizado/não concept.	1 contextuali- zado/ abstracto holístico / proposicio- nal/ conceptua- lizado e relacional	1 contextuali- zado/ abstracto holístico/ proposicio- nal conceptua- lizado/ relacional e intuitivo

4 5	MUDANÇAS NOMEADAMENTE REFERENCIAIS / NA ACÇÃO E SEUS RESULTADOS	MÚLTIPLAS, DE CENTRADAS E SEUS	1 múltiplo-informativo, operativo, valorativo mudança de acção - planificação e concretização, avaliação mudança de alunos participação comunidade	1 mudança de referenciais mudança de adesão de alunos	1 mudança de referenciais : operativo, informativo valores de acção: planificação concretização, avaliação mudança resultados dos alunos participação família	1 mudança valorativa, operativa e informativa de acção e resultados	1 saberes (informativos e/ou operativos) sobre alunos, o próprio, práticas, efeitos e contextos e formação, acção na escola	1 saber sobre contextos: alunos/ situação pedagógico sobre investigação: diários, que stionários, análise saber sobre si próprio informativo operativo e valorativo acção sala de aula e na escola	1 saber informativo e operativo, valorativo pedagógico, sobre alunos, sobre resultados acção pedagógica na aula e na escola	1 mudança de concepções da directora sobre mudança e sobre liderança maior compromisso dos professores com o colectivo cultura de mudança mudanças de acção da directora, professores monitores, alunos	1 informativo operativo valorativo mudança de acção relação prof-alunos efeitos na acção	1 operativo informativo reequacionar e desfazer problema operativo mudança de acção mudança relação prof-alunos	1 complexidade de componentes de mudança de referenciais
5 9	INTERACTIVIDADE COM GRUPO: AUTONOMIA RELATIVA COM PROCESSOS DE INTERDEPENDÊNCIA / APENAS PROCESSOS DE DEPENDÊNCIA OU AUTONOMIA		1 autonomia sobre acção iniciativa do projecto e recolha de alguns dados do projecto individual para o desenvolvimento cooperado interdependência	1 interdependência no grupo e autonomia	1 autonomia na pesquisa teórica e acção em aula e compromissos crescente interdependência na acção e investigação	1/1 da autonomia à cooperação interdependência e autonomia sobre trabalho na classe dependência em relação a observações	1 interdependência no grupo: homogeneidade disciplinar, reflexão conjunta compromissos velocidades desfasadas organização o comum das análises nas componentes diferenciadas e autonomia	1 interdependência: organização e comunas análises nas componentes diferenciadas autonomia	1 interdependência com grupo e autonomia	-	1 importante interdependência com grupo na planificação do projecto e dos projectos diferenciados, de tarefas, análise, reflexões, documentação e avaliação autonomia no trabalho com classe	1 interdependência com grupo velocidades desfasadas ritmos diferentes autonomia no trabalho com classe	1 interdependência com grupo em relação ao projecto: concepção e desenvolvimento autonomia no trabalho em aula

3.3.4. Reflexão e mudança

3.3.4.1. A complexidade nos processos de reflexão

A complexidade estende-se aos processos de reflexão, traduzida numa multiplicidade de processos, que abrangem, em todos os casos, mais do que um dos focos categorizados – relativos ao próprio (e sobre a reflexão), à acção (antecipatória, na acção e sobre a acção) e aos contextos –; mais de um dos conteúdos categorizados – técnico, prático, ético, pessoal ou contextual –; e ambos os tipos de reflexão categorizados – apreciativo e produtivo. Esta multiplicidade foi propiciadora de recursividades entre os processos de reflexão. Surgem, ainda, indicadores de mudanças ao nível da reflexividade (em todos os casos à excepção do sub-projecto D do projecto IRA e o caso do professor A, do primeiro grupo das Actividades de Integração). Em nenhum caso os processos aplicativos e intuitivos parecem dominar sobre os processos reflexivos. No quadro seguinte sintetizam-se, para todos os professores, os principais elementos relativos a esta dimensão.

Os quadros mostram, no entanto, que apesar das grandes similaridades entre os casos, que conduzem a uma mesma categorização e desenharam um quadro geral de complementaridade e recursividade entre processos de reflexão, surgem pequenas diferenças entre eles que apontam para alguma gradação entre os professores, nomeadamente no seio de cada um dos contextos de formação. Assim, no projecto IRA distingue-se o sub-projecto C, da professora A, no que respeita a uma menor diversidade de processos de reflexão, pela ausência de referências, nos “follow ups”, a processos de mudança pela reflexão ética, na acção e sobre a reflexão. Também para o professor E, há uma quase ausência de referências à reflexão ética, nomeadamente à reflexão ética sobre os contextos, e surgem relações mais simples entre processos de reflexão – de sequência e coexistência – sendo as relações em espiral centradas apenas nos dilemas. Note-se que os dilemas nem sempre parecem despoletar, neste caso e noutros, relações mais complexas entre processos de reflexão. Nos grupos das Actividades de Integração sobressaem, no mesmo sentido, as professoras C de cada um deles, não surgindo referências a processos de reflexão sobre a reflexão (professora C, primeiro grupo) e surgindo referências a dificuldades sentidas, nesta área (C, segundo grupo). No primeiro grupo, no entanto, as relações mais simples entre processos de reflexão, parecem ser apresentadas pelo professor B, onde dominam as relações de coexistência sobre as relações em espiral e de equivalência (embora também estas

estejam presentes). Estas diferenças podem ajudar a compreender as diferenças encontradas, no que respeita a áreas e tipos de mudanças aí ocorridos.

Quadro VII.10 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “Reflexão e Mudança”

C O N D I C I O	ELEMENTOS DA DICOTOMIZAÇÃO SÍNTESE	CASO I RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFES- SORA I	PROFES- SOR E	PROFES- SORA D	PROFES- SORA A CASOS C/A	PROFES- SOR A	PROFES- SOR B	PROFES- SORA C	DIRECTOR ESCOLA: participação directora/ dos outros interviente	PROFES- SORA A	PROFES- SORA B	PROFES- SORA C
1 4	MULTIPLICIDADE DE PROCESSOS DE REFLEXÃO / UTILIZAÇÃO DE UM FOCO, UM TIPO, UM CONTEÚDO	I reflexão técnica/- ética/ prática apreciativa/ produtiva na e sobre a acção/sobre a reflexão/an tecipatória e sobre contextos	I múltiplos tipos de reflexão	I produtiva e apreciativa, técnica, prática, ética sobre reflexão, anticipató- ria, na e sobre acção, sobre contextos	I/I prática/ técnica/ ética apreciativa/ produtiva anticipa/ na/ sobre a acção/ sobre a reflexão sobre contextos em A. »»» mas não ética, não na acção e não sobre a reflexão em C	I diários: antes, sobre acção, sobre reflexão entrevistas: prática sobre acção muita r.sobre reflexão, também sobre contextos anticip. e sobre acção contextual, ética, técnica apreciativa/ produtiva hoje: reflexão ética sobre si próprio a propósito de problemas	I pré-acção, na acção, sobre acção, sobre reflexão, sobre contextos apreciativa/ produtiva prática, contextual, ética,- técnica	I C: apreciativa , produtiva, antes na e sobre a acção, e sobre contextos prática, contextual, ética, técnica	I/ I- reflexão na e sobre a acção, sobre a reflexão, sobre contextos ética/pessoa I/prática/ técnica	I ênfase da reflexão ética, apreciativa, na acção e sobre a acção	I produtiva/ apreciativa sobre acção/na acção/sobre o próprio/ sobre reflexão prática, ética, técnica contextual também processos aplicativos	I dificuldade de reflexão sobre si própria importânci a da reflexão muita r. ética, alguma técnica, poucos elementos de r. prática, não hierárquica entre r. sobre acção na acção sobre reflexão

1 5	RELAÇÕES COMPLEXAS ENTRE PROCESSOS DE REFLEXÃO - ESPIRAL OU EQUIVALÊNCIA / NÃO COMPLEXIDADE DE RELAÇÕES	1 relações em espiral e equivalência	1 relações de coexistência a sequência espiral a propósito de dilemas	1 relações em espiral	1 espirais no p. A 0 no projecto C	1 relações diversas, também espirais	1 relações complexas espirais e equivalências sobretudo coexistências	1 equivalências e espirais	1/ 1- relações complexas espirais de reflexividade de a propósito dos dilemas e diários	1 a propósito dos valores e educação para os valores sistemática s de reflexão	1 relações complexas e reflexão	1 relações complexas
2 3	COEXISTÊNCIA DE DIFERENTES RELAÇÕES ENTRE PROCESSOS / PRESENÇA APENAS DE SEQUÊNCIAS E COEXISTÊNCIAS	1 muitos processos em espiral e equivalência apresentação - reflexão antecipatória	1 relações espiraladas centradas no relatório e na análise de dilemas equivalência entre I,C,R múltiplas coexistências e sequências	1 muitas relações de equivalência, coexistência a subordinação	1/I espiral A-R A-T C-R C-I em A muitas equivalências, subordinações e coexistências não espiral em C	1 muito complexa relações de subordinação, espiral, equivalências, coexistências, sequências	1 muito complexa relações de subordinação, espiral, equivalências, coexistências, sequências B: o professor que apresenta relações mais complexas	1 complexas relações de subordinação, espiral, equivalências, coexistências, sequências B: o professor que apresenta relações mais complexas	1/ coexistência a de espirais, subordinações, sequências e equivalências	1 I-A R-R I-C I-R T-C	1 I-A R-R I-C I-R T-C	1 I-A R-R I-C I-R T-C
4 6	MUDANÇAS DE PROCESSOS REFLEXIVOS / NÃO MUDANÇAS DOS PROCESSOS REFLEXIVOS	1 tácito reflexão na acção, sobre a acção e sobre os contextos	1 mudança de proc. reflexivos, e prática, preparatória e sobre acção	0 não referências	1 reflexão sobre reflexão, sobre acção, na acção, antecipatória apreciativa prática intuição	0 não referências a processos de mudança de reflexão	1 reflexão na acção reflexivo sobre trabalho de projecto	1 na acção/sobre a acção, apreciativa, prática	1/I indagação auto-reflexiva e sistemática da directora reflexividade de professores e monitores	1 reflexão na acção antes da acção e sobre reflexão produtiva e ética processos intuitivos	1 reflexividade de apreciativa, técnica e prática também elementos aplicativos/intuitivos	1 reflexão na acção sobretudo

3.3.4.2. Da reflexividade dos processos à reflexividade das práticas

Como se viu anteriormente (a propósito da exploração da tabela 2 e da tabela 9), não há uma relação clara entre reflexividade investigativa e mudança de predisposição investigativa. A “minimalização” para a não mudança ao nível da reflexão (tabela 2) mostra que nesses casos – 3,5 – se verifica reflexividade investigativa. Por outro lado, pela utilização da “minimalização” para a ausência de reflexividade investigativa, verifica-se que, em todos os casos, não ocorrem mudanças de reflexividade, concluindo-se que não existe relação clara entre reflexividade sobre os processos investigativos e uma reflexividade mais ampla.

A equação para a mudança de processos reflexivos ($G = BCDEFH (4,8) + AbCDFH (1,10) + AbDefh (6,11) + aBcdEFH (2) + AbCdEH (7,9)$) é de difícil interpretação, revelando sobretudo que há uma variabilidade enorme de combinações que poderão ajudar a compreender a sua origem.

A reflexividade dependerá de diversos outros factores que a accionam, como parece ser o caso da presença de processos de acção, nomeadamente de acção exploratória. A utilização de outras tabelas de “minimalização” não forneceu, no entanto, elementos significativos para compreender os processos de mudança que subjazem ao desenvolvimento da reflexão, pelo que o aprofundamento desta dimensão será feito sobretudo com base nos estudos de cada caso-grupo de formação já apresentados.

O caso do DUECE, onde se assiste ao desenvolvimento da reflexividade da directora, é particularmente interessante para perceber a relação entre processos de mudança e, nomeadamente, o papel dos processos de reflexão. As mudanças individuais, nomeadamente ao nível das concepções de mudança e de liderança, ocorreram por um processo de reflexão, integrado em processos de colaboração e de investigação, associados a processos de acção pela interacção, pelos quais as teorias foram testadas na acção, com o apoio de processos investigativos instrumentalizados. A reflexão surgiu inserida quer em processos individuais, quer em processos sociais de mudança individual e colectiva. Esta reflexão despoletou a identificação de problemas, de dilemas e de tensões e desencadeou processos indagativos no sentido de se encontrar modos progressivamente mais adequados de lidar com essas tensões. Daqui decorreu a mudança das concepções da directora, o desenvolvimento da sua reflexividade (na acção), das suas atitudes (e de práticas) de

pesquisa, e ainda mudanças de acção, nomeadamente na gestão escolar. Estas mudanças da directora tiveram, ainda, repercussões na mudança dos próprios contextos, favorecendo simultaneamente a emancipação individual e social.

Outros casos relevantes de associação entre os processos de reflexão e o desenvolvimento da reflexividade, são os das professoras I e A do projecto IRA, onde os processos de reflexão parecem ter sido particularmente relevantes – reflexão ocorrida durante a acção ou ligeiramente retrospectiva e antecipatória, individualmente e colaborativamente, desenvolvida a partir de processos investigativos instrumentalizados como a observação e os diários, mas também no decurso de processos de acção exploratória.

No primeiro grupo das Actividades de Integração a reflexão é associada de forma complexa a processos de acção exploratória e a processos investigativos, sendo esta associação particularmente relevante para o desenvolvimento da reflexão dos professores B e C. Na professora C foi, ainda, relevante o conflito sócio-cognitivo decorrente da utilização de questionários, que constituem processos usados com um sentido avaliativo e simultaneamente investigativo.

A associação entre a reflexão e os processos investigativos e colaborativos no desenvolvimento da reflexividade dos professores surge, também, como particularmente interessante em situações de estruturação e síntese das análises, elaboradas no segundo grupo das Actividades de Integração (a propósito da elaboração dos relatórios). Estes mecanismos terão tido um impacto relevante, sobretudo para a professora B, parecendo tal estar associado a uma apetência particular desta professora, segundo ela, para processos de estruturação. Mas o desenvolvimento da reflexividade nesta professora não se circunscreve a estes processos, associando-se ainda a processos de reflexão integrados no desenvolvimento de acção exploratória e de testagem e, sobretudo, a processos de conflito – de confronto com os colegas e com a formadora e de conflito interno - equacionados frequentemente na forma de dilemas. Estes processos terão contribuído para o desenvolvimento da reflexividade das práticas, para a integração, estruturação e contextualização de pensamento e para a permanência dos processos de mudança, pela acção e reflexão sobre a acção.

Um caso que sobressai pela quase exclusividade de utilização de processos de reflexão, no desenvolvimento do seu projecto, é o do professor E do projecto IRA. Aqui o isolamento destes processos, associado sobretudo à pesquisa teórica, constituiu um fechamento dos discursos sobre si próprios. Este fechamento no discurso parece estar na base da referida escassez de mudanças de acção, da ausência do desenvolvimento de ideias nucleares e de não desenvolvimento de consistência de teorias pessoais. Pode estar também associado ao desenvolvimento conceptual para níveis de “multiplicidade”, ou mesmo de maior “relativismo” (Perry, citado por Simões, 1996) e à manutenção de dilemas. Tal poderá significar que a não passagem para a acção pode ser um importante factor bloqueador, não apenas de mudanças de acção, mas ainda de mudanças mais profundas, não se desenvolvendo teorias pessoais mais consistentes, por forma a superar posições relativistas particulares e a desenvolver níveis conceptuais de maior “comprometimento” (Perry, citado por Simões, 1996).

Em síntese, o desenvolvimento da reflexão, que se verifica na maioria dos casos em estudo, parece associar-se à interacção complexa entre uma multiplicidade de processos de reflexão – percorrendo todo o espectro de conteúdos, focos e tipos discriminados – e de outros processos de mudança, nomeadamente processos de acção exploratória e de testagem, processos investigativos instrumentalizados (nomeadamente aqueles que são equivalentes ou estão apenas ligeiramente desfasados da acção) e processos colaborativos (destacando-se aqui a partilha e o conflito sócio-cognitivo). São também frequentes as associações com conflitos internos que se vão desdobrando e vão dando origem a processos de acção deliberadamente conduzida, no sentido de encontrarem caminhos que os resolvam ou que com eles lidem dialogicamente. Este é, para muitos dos professores, um dos principais ganhos de um processo de formação pela investigação-acção, feito em contextos colaborativos.

A opção (por não optar) por nenhum tipo de reflexão particular, abriu caminhos de grande diversidade de combinatórias e de elementos. No entanto, a grande ênfase em conteúdos práticos e contextuais (com destaque para a mobilização de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos sobre os contextos particulares, centrados na sala de aula) e a ênfase de focagem na acção (não apenas retrospectiva mas sobretudo num tempo concomitante com a acção, orientada, mais nuns casos do que noutros, para a resolução de

problemas e/ou operacionalização e revisão de princípios), terá favorecido uma extensão das mudanças à própria acção, não se situando a mudança, na maioria dos casos, apenas ao nível dos referenciais e processos de pensamento. A menor ênfase, que em alguns casos se verificou, de reflexão com conteúdos éticos e centrada na própria reflexão, não terá, como se verá a propósito do aprofundamento das dimensões éticas, impedido o desenvolvimento de teorias pessoais consistentes que, em alguns casos, funcionam como verdadeiras teorias críticas de apoio à emancipação de práticas e de contextos.

3.4. Hologramaticidades e Colaboração – Uma eco-auto-exocausalidade

3.4.1. Isomorfismos e consonâncias entre processos e concepções

A participatividade dos processos de formação é isomórfica com a participatividade progressivamente desenvolvida nas salas de aula pelos professores, no sentido de tornar os alunos cada vez mais activos nos processos de decisão, nomeadamente na planificação e avaliação do ensino e da aprendizagem. Mas o isomorfismo não se esgota nesta consonância. Verifica-se, ainda, a presença de outros indícios de isomorfismo entre formação e acção pedagógica.

Apesar de não ser possível afirmar uma relação de causalidade decorrente deste isomorfismo – nem sequer os professores o afirmam claramente –, pode-se questionar a presença de processos geradores de hologramaticidade entre a formação e a acção educativa dos professores, nos diversos campos da sua intervenção, nomeadamente naqueles que foram objecto particular da sua atenção, durante o desenvolvimento dos projectos. A consonância entre os processos de investigação e de mudança ocorridos e as concepções pedagógicas, de mudança e de investigação, dos professores, podem constituir indicadores de processos intermédios, presentes numa possível cadeia recursiva entre a acção formativa e a intervenção pedagógica dos professores, onde as concepções medeiam e desenvolvem consonâncias entre ambas. Estes e outros aspectos, associados a um isomorfismo entre formação e acção dos professores, são sintetizados de seguida:

Quadro VII.11 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “Isomorfismos e consonâncias entre processos e concepções”

C O N D I C A O	ELEMENTOS DA DICOTOMIZAÇÃO SÍNTESE	CASO I RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFES- SORA I	PROFES- SOR E	PROFES- SORA D	PROFES- SORA A CASOS C/A	PROFES- SOR A	PROFES- SOR B	PROFES- SORA C	DIRECTOR ESCOLA; participação directora/ dos outros interveniante	PROFES- SOR A A	PROFES- SORA B	PROFES- SORA C
1 8	LIDERANÇA DO FORMADOR – PODER SOBRE DECISÕES/ NÃO PODER SOBRE DECISÕES	1 liderança sobretudo teórica e investigati- va	1/0 liderança com característi- cas democrátic- as embora com presença forte onde não se inibem divergên- cias	1/0 tendencial- mente democrátic- a embora bastante intervenção reflexiva, não se demitindo desse papel de aprofunda- mento	1/0 liderança paritária na análise dos diários apreciativa e propositiva sobre grellhas conflito sócio- cognitivo em A feedback descritivo e reflexivo em C domina o papel do grupo sobre o das formadoras	1/0 participa- ção na reflexão, na elaboração do projecto, na formação autonomia do grupo	1/0 participa- ção na reflexão, na elaboração do projecto, na formação controle e motivação estrutura- ção interactiva e pré- definida autonomia do grupo	1/0 sentidos convergen- tes autonomia relativa- “orientação (...) pór-nos a caminho”	1/0 quer a formadora quer a directora se situam entre um tipo de liderança democráti- co e o manipulati- vo/ autocrático	0/1 de uma intervenção mais aberta a mais fechada autonomia das professoras na elaboração do relatório avaliação bloqueado- ra	0/1 de uma intervenção mais aberta a mais fechada autonomia das professoras na elaboração do relatório avaliação bloqueado- ra	0/1 de uma intervenção mais aberta a mais fechada do paritário à hierarquiza- ção tempo constran- gimento a um distancia- mento crítico rela- tivamente às afirmações da formadora

1 9	LIDERANÇA DO INVESTIGADOR-FORMADOR COM FUNÇÕES DE INTER-MUTABILIDADE COMPLEXA/ ESTATUTOS MAIS DEFINIDOS E FORMALIZADOS INSTITUCIONALMENTE BLOQUEADORES DE CERTO TIPO DE PARTICIPAÇÃO DO FORMADOR OU PROFESSORES	1 liderança em múltiplas áreas suporte cooperação	1 estatutos de mutabilidade de complexa com maior e menor distanciamento do formador em relação ao trabalho do professor - cooperação nas diversas componentes	1 grande intervenção na análise de diários partilha nas análises de observações autonomia da professora na interpretação	1/1 liderança reflexiva e investigativa na análise, reflexão e ética e técnica, apresentação em A também de formação teórica em C	0 autonomia do grupo	0 controle e motivação estrutural e interactiva e pré-definida autonomia do grupo	0 sentidos convergentes autonomia relativa "orientação (...) por-nos a caminho"	1/1 quer a liderança do formador quer da professora -directa de mutabilidade de complexa	0 autonomia das professoras na elaboração do relatório avaliação bloqueadora	0 autonomia das professoras na elaboração do relatório avaliação bloqueadora	0 avaliação bloqueadora a autonomia das professoras na elaboração do relatório liderança investigativa
2 1	PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA CONCEPÇÃO E AVALIAÇÃO / OU NÃO DA SISTEMATICIDADE PARTICIPAÇÃO	1 participação na avaliação diagnóstica e balanços na concepção de actividades de abertura à comunidade	1/0 participação na concepção trabalho diferenciado reduzida na avaliação	1 participação na avaliação-jornal de parede, auto-correcção, auto e co-avaliação planificação do trabalho autónomo	1/1 participação dos alunos na avaliação de si próprios em A e C e do ensino em A	1 participação na elaboração de recursos no diagnóstico e avaliação de ensino estruturação do trabalho com alunos	1 participação na elaboração de recursos no diagnóstico e avaliação do ensino	1 participação na elaboração de recursos no diagnóstico e avaliação do ensino	1/1 participação crescente dos professores e dos alunos, menor no 1º ano e mais circunscrita	1 participação dos alunos definição de regras de trabalho e avaliação: concepção do processo, definição de critérios planificação interactiva	1 participação dos alunos na auto-concepção auto-observação e avaliação pelos alunos	1 auto-avaliação

3 0	IMPORTÂNCIA DE PROCESSOS DE COMPROMETIMENTO E ENVOLVIMENTO/ IMPORTÂNCIA DESSSES	I compromis- so equi- valente com finalidades pessoais de transforma- ção da prática	O compromis- so com o grupo, não com um projecto pouco empenho ao longo do processo	O processos de comprome- timento com projecto menor no 3º ano não com- prometi- mento com relatório	I/I importân- cia para o comprome- timento de ligação ao núcleo e à formadora em A I comprome- timento mas não suficiente- dispersão do grupo e da professora em C	I adesão à elaboração de diários compromis- so com o grupo e seu projecto	I muito en- volvimento - liderança do grupo	I projecto individual	I/ 1-0 factores de ordem emocional, afectiva e motivacio- nal compromis- so em diferentes fases 0 - 1º ano não compromis- so dos professores e monitores	I abertura a questões si- gnificativas /projecto pessoal	O pouca disponibil- dade mental- problemas pessoais	O não identifica- ção com projecto do grupo readaptaçã o do projecto pessoal
5 1	ISOMORFISMO ENTRE TRABALHO DE COLEGAS E MUDANÇAS OCORRIDAS / NÃO ISOMORFISMO	I isomorfi- smo com professores A e D	I há sinais de isomorfi- smo embora não haja clareza quanto à influência mútua	I maior colabora- ção com A e colega externo	I/I diferencia- ção de projectos- com D e E auto e co- avaliação - com D processos participa- dos de recolha de dados - com I co-gestão das actividades - com E e D valores diversos	I nas problemáti- cas apro- fundadas	I nas problemáti- cas apro- fundadas	I nas problemáti- cas apro- fundadas	-----	I isomorfi- smo I-R e práticas pe- dagógicas- debate	I interdepen- dência	I interdepen- dência

5	ISOMORFISMO	ENTRE	1	1	1	1/1	1	1	1	1	1/1	1	1	1
2	FORMAÇÃO E MUDANÇAS OCORRIDAS NOS PROFESSORES / NÃO ISOMORFISMO		1 alunos analisam seus próprios depoimentos	1 presença de um pensamento dilemático como na formação	1 investigação dos alunos reflexão dos alunos sobre si próprios	1 todos os elementos em comum entre os diversos colegas avaliação participada, uso de diários pelos alunos no âmbito de A construção de grelha com próprio aluno auto-diagnóstico e auto-controle pelo aluno no âmbito de C	1 trabalho de grupo com colegas debates com alunos semelhantes a trabalho no grupo	1 trabalho de grupo com colegas	1 processos participados	1 projecto de mudança pela cooperação	1 operacional iza-ção de valores/análise de critérios: com alunos e na formação t. grupo	1 muitas tensões: imposição/ liberdade/ distância/ proximidade/ partilha/ propriedade	1 da fluidez dos processos em interacção com as situações operacionais iza-ção de valores/análise de critérios	
										projecto de criar um grupo de investigação-acção com funções formativas, pequenos projectos de cooperação nas interfaces com sala de aula reflexão para resolução				

6 0	INTERACTIVIDADE COM FORMADOR: AUTONOMIA RELATIVA COM PROCESSOS DE INTERDEPENDÊNCIA INVESTIGATIVA / APENAS PROCESSOS DE DEPENDÊNCIA OU INDEPENDÊNCIA - AUTONOMIA	I	-	I	I	I/I	I	I	I	I	I/	I	I	I
		interdependência investigativa e reflexiva e teórica da liderança à autonomia e cooperação	maior dependência na elaboração do relatório autonomia e Interdependência embora faltas sistemáticas no acordado	Interdependência: sobre projecto Investigativa na acção dependência com IRA progressiva autonomia	interdependência e autonomia com formadora	Interdependência facilita ser elemento externo e dar orientação	Interdependência motivação orientação na acção	Interdependência autonomia relativa	I-0 interdependência menor autonomia nas análises autonomia crescente	Interdependência na planificação de actividades esboço do relatório desenvolv. actividades gerais: apuramento metodológico, análise, reflexões e avaliação avaliação bloqueado-ra autonomia no projecto desenvolvimento, concretização e concepções específicas elaboração do relatório	Interdependência: planificação de actividades esboço do relatório desenvolv. actividades gerais: apuramento metodológico, análise, reflexões e avaliação autonomia no projecto desenvolvimento, concretização e concepções específicas elaboração do relatório	Interdependência com formador velocidades desfasadas falta de tempo autonomia no projecto desenvolvimento, concretização e concepções específicas elaboração do relatório bloqueamento pela passagem de relação mais paritária para mais hierarquizada e estruturada		

6 4	CONCEPÇÕES DE MUDANÇA: CONSONÂNCIA/ CONSONÂNCIA PROCESSO	NÃO COM O	0 dissonância em relação ao conflito sócio- cognitivo bem como valorização da disseminaç ão muitos elementos de con- sonância também	0 dissonância quanto à ideia de investigaçã o antecipató- ria embora em parte tenha havido um processo deste tipo revelou-se primordial o lado re- trospectivo	1 consonân- cia	1 consonân- cia	1 consonân- cia	1 consonân- cia	1 consonân- cia com processo	1 consonân- cia	1 em geral consonân- cia	1 consonân- cia	0 não consonân- cia com o processo criticando- o quanto à artificiali- dade, papel da teoria, tempo insuficiente relação não paritária com formadora embora a abertura do processo tenha permitido a satisfação de algumas condições inscritas nas concepções
--------	---	-----------------	---	--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------------------------	-----------------------	-----------------------------------	-----------------------	---

6	CONCEPÇÕES INVESTIGAÇÃO:	DE	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0
5	CONSONÂNCIA/DISSONÂNCIA COM O PROCESSO		consonância	não dissonância	consonância embora accentue a interpene- tração I e A não referindo desfasa- mento de velocidades o que parece indicar alguma crítica a este respeito	não con- sonância nomeada- mente por uma perspectiva de aplicação de teoria que não ocorreu valorização de consonân- cia de velocidades I-", no contrário da dissonância referida, um controle deficiente da informação Insatisfação com sistematici- dade, aprofunda- mento e indefinição	consonân- cia	consonân- cia	ausência de elementos na entrevista de follow up - indicador de menos importân- cia e de não conceptual- ização ao nível da investiga- ção	consonân- cia	consonân- cia	consonân- cia	não consonân- cia críticas à ausência de processos metafóricos
6	CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS:		0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	CONSONÂNCIA/DISSONÂNCIA		não con- sonância retrocesso para concepções referidas nas 1ª entrevistas de diagnóstico	consonân- cia embora mantenha elementos quanto a concepções	consonân- cia mantém elementos de diferentes concepções	1 1 consonân- cia	mantém oscilações entre reflexivo-cooperado e tecnocrá- tico- decisor/ executor	consonân- cia sobretudo nos elementos de cooperado nos aspectos trabalhado s em AI e na avaliação	em relação a áreas trabalhada s nas AI, embora não totalmente consistente	mudança de concepções consonân- cia com processo	consonân- cia	cooperado	

Da participatividade dos professores à participatividade dos alunos – interdependências na construção de isomorfismos

Os dados disponíveis indicam-nos que houve, na acção de liderança da formadora-investigadora, uma oscilação entre uma acção mais e menos interveniente, mais e menos opinativa, mais e menos propositiva, mais e menos aberta à participação dos restantes parceiros, mais e menos transparente e directa.

Apesar de ter havido sempre uma oscilação entre uma liderança mais e menos partilhada, houve frequentemente uma presença forte da formadora, com desempenho de funções de orientação e suporte, nomeadamente investigativo, não se demitindo de cooperar e de alguns casos, ter uma grande intervenção na elaboração do projecto, recolha, análise de dados e apresentação de resultados. Em todos os casos, teve uma intervenção activa, de interacção com os professores, para esboço dos projectos, apuramento metodológico, esboço do relatório, e aprofundamento reflexivo da intervenção dos professores (não se demitindo do confronto sócio-cognitivo, ora se implicando, ora se distanciando dos debates do grupo). Teve, ainda, funções de informação teórica e de controle/regulação de processos e de produtos. Estas interacções permitiram-lhe o controle sobre algumas características básicas, comuns aos diferentes processos de formação e investigação, embora concretizadas com grandes variações (resultantes, em parte, de tensões entre flexibilidade e estruturação, individualização e colaboração, apoio e desafio).

A esta interdependência dos professores com a formadora contrapõem-se muitas áreas de actuação mais autónoma dos professores, incidindo frequentemente no desenvolvimento do projecto e concretização da sua intervenção pedagógica, autonomia que também terá sido fonte e manifestação de variabilidade entre os casos. Verificam-se também algumas diferenças entre os casos no que respeita a uma oscilação entre uma maior interdependência e uma maior autonomia, destacando-se algumas situações pela progressiva autonomização (professora D do projecto IRA e professora do DUECE), outras onde a autonomização foi forçada por constrangimentos institucionais - como a necessidade de avaliação com vista à classificação e certificação dos professores, que bloqueou uma maior participação da formadora, nomeadamente na elaboração do relatório (casos dos grupos das Actividades de Integração). Estes constrangimentos institucionais tiveram repercussões nas inter-relações estabelecidas e numa maior estruturação dos processos. Esta

situação foi particularmente clara no segundo grupo das Actividades de Integração onde a abertura inicial, as sucessivas reformulações dos projectos, a multiplicidade de metodologias utilizadas, tiveram de ser refreadas dado o tempo restrito de formação e a necessidade de produzir resultados finais. Esta estruturação abrupta foi sentida como desestabilizadora pelos professores desse grupo, que terão sido particularmente sensíveis, ao invés, à flexibilidade e abertura, ocorridas numa primeira fase (B e C do primeiro grupo e do segundo grupo).

Casos houve, ainda, onde se verificou uma maior dependência do professor em relação à formadora na fase final (professor E do projecto IRA), por forma a garantir uma produção deste professor relativamente ao seu projecto individual.

Apesar de todos os casos serem categorizados positivamente, considerando a complexidade das interdependências e dos processos de liderança, verifica-se que há diferenças importantes entre os casos. Os casos de progressiva autonomização, com manutenção de uma interdependência com a formadora-investigadora até ao final do projecto, terão favorecido o desenvolvimento de interacções complexas (casos das professoras I e A do projecto IRA e DUECE), já que esta interdependência favorece, ela própria, uma interacção de perspectivas diversas e orientações múltiplas, resultando daí processos de pesquisa e de intervenção que não aconteceriam se os professores fossem deixados em autonomia total.

Provavelmente estes mecanismos interactivos terão tido influência sobre os isomorfismos detectados entre o processo formativo e as perspectivas-acções dos professores, bem como sobre as similaridades, identificadas pelos professores, entre o seu trabalho e o dos colegas. Destaco, nesses processos interactivos, a interdependência, concomitante no tempo e espiralada, entre os diversos sub-projectos de cada grupo, pela colaboração aí estabelecida no sentido de aprofundar problemáticas comuns (grupos das Actividades de Integração), mas também pela cooperação entre professores que desenvolviam problemáticas distintas (casos do IRA). Estas eram interdependências quer convergentes quer divergentes e conflituais, entre colegas e com a investigadora-formadora, parecendo as divergências ser facilitadas pelas próprias convergências. Assim, um clima afectivo positivo, os processos de reforço positivo, de modelagem e cooperação, bem como a diferenciação de problemáticas, de contextos, de percursos, de resultados, terão

convergiu para um clima de aceitação e defesa das diferenças, mas também para o seu questionamento. A aceitação das diferenças não foi feita, no entanto, sem dificuldades – passando, nomeadamente, por dificuldades de aceitação de si próprio, na comparação com os outros. O clima afectivo era, ele próprio, integrador de tensões emocionais, de opacidades, que constituíam barreiras ao desenvolvimento de maiores isomorfismos. A aceitação e defesa das diferenças em contextos de colaboração, por outro lado, ao mesmo tempo que favorecia percursos distintos, permitia que eles fossem objecto de reflexão conjunta e campo de cooperação. Este duplo movimento de divergência e convergência de sentidos parece ter sido, mais uma vez, favorecedor de ‘contaminações’ entre caminhos. A própria diferenciação, enquanto manifestação de valores de cooperação, participação e autonomia, encontrou ‘ecos’ nas práticas e valores de alguns dos professores, nomeadamente daqueles onde a diferenciação se estendeu às próprias problemáticas (projecto IRA). Não são, no entanto, generalizados esses dispositivos de diferenciação pedagógica, o que em si é um fenómeno de diferenciação – nem todos os professores são ‘tocados’ da mesma maneira pelos processos investigativos e formativos.

Estes isomorfismos manifestaram-se mesmo durante o tempo em que decorreu o processo formativo, sendo particularmente claros os processos participativos, colaborativos e investigativos (dimensões 21, 52). Assim, por exemplo, durante o IRA, enquanto os professores cooperavam entre si, desenvolviam as suas próprias pesquisas, planificavam o seu próprio trabalho, produziam os seus diários, analisavam os dados por si produzidos, reflectiam sobre si próprios, controlavam e regulavam a sua própria acção e participavam na avaliação dos processos, o mesmo ia acontecendo com os seus alunos, nas suas aulas (embora diferentes professores tenham accionado diferentes processos de participação). Também nos grupos das Actividades de Integração, surgiram processos participados, nomeadamente na avaliação – passando pela participação na definição de critérios e concepção do processo avaliativo (alunos do segundo grupo das Actividades de Integração), pela apreciação do seu próprio trabalho (alunos segundo grupo) e do ensino (alunos do primeiro grupo) -, mas surgiram também processos participativos na elaboração de recursos (primeiro grupo) e na definição de regras de trabalho (segundo grupo).

No caso do DUECE, a participação dos alunos concretizou-se, nomeadamente na dinamização de estruturas em interface com a sala de aula e na utilização de processos de

investigação. Acrescia a esta, a participação e colaboração dos restantes agentes educativos da escola (professores, monitores), nomeadamente nas zonas de interface entre diferentes estruturas, alargando-se a liderança dos processos a outros intervenientes - uma participação que se foi acentuando do primeiro ano para os restantes. No primeiro grupo das Actividades de Integração, o professor A manifestou, também, que o trabalho de grupo com os colegas teve repercussões, posteriormente, no desenvolvimento de relações com colegas noutras escolas. Também o modo como a dimensão ética foi trabalhada pelos professores, no segundo grupo das Actividades de Integração e na formação, era isomórfico, assente nos mesmos modelos contextualizados de trabalho, inscritos numa ética da existência e responsabilidade, pela conjugação da acção e da reflexão. O próprio comprometimento crescente dos professores com valores de cooperação, participação e autonomia apresenta similaridades com os valores subjacentes ao desenvolvimento da formação. Surgem, ainda, outras similaridades que não são directamente observáveis, tais como a presença de tensões e dilemas que são recorrentes na formação e que se manifestam nos seus produtos imediatos (exemplo do relatório do professor E do IRA) e a longo prazo (exemplo da professora B do 2º grupo das Actividades de Integração). As próprias tensões entre interdependência e autonomia, entre processos de estruturação e de flexibilização, características da formação, parecem estender-se, em alguns casos, aos próprios processos de ensino-aprendizagem, pelo que não apoiaram apenas o isomorfismo mas seriam também uma sua manifestação (projecto IRA).

A estes isomorfismos e ao seu papel mais ou menos pregnante na mudança dos professores não serão alheias, também, para além das interdependências atrás referidas, as consonâncias/dissonâncias entre os processos formativos, concepções de mudança e de investigação a eles subjacentes, e as concepções dos professores sobre a mudança, sobre a investigação e sobre o ensino-aprendizagem, manifestadas após o termo da formação. Apesar de se terem identificado algumas dissonâncias num pequeno número de casos (professores 1,2,11, para as concepções de mudança; professores 4,7,11 para as concepções de investigação; caso da professora A para as concepções pedagógicas) dominam, mesmo nestes, as consonâncias entre concepções pessoais e valores defendidos após a formação e concepções e valores presentes durante o processo formativo. As próprias consonâncias, por outro lado, poderão não significar uma adesão total a todo o processo, pois diferentes

professores acentuam e valorizam diferentes aspectos. A professora C do segundo grupo das Actividades de Integração, crítica em relação ao processo formativo, pela sua artificialidade, ausência de processos metafóricos de investigação, relação não paritária com a formadora e tempo insuficiente, constitui precisamente um caso onde o isomorfismo entre a sua acção e a formação se mostrou menos clara (à excepção de mecanismos que foram concebidos em conjunto e que todos procuram explorar nos seus contextos próprios). Por outro lado, essas concepções dos professores terão, elas próprias, evoluído de modo recursivo no confronto com as situações de investigação-formação, ao mesmo tempo que faziam evoluir essas situações de formação.

A própria experiência de investigação-acção desenvolvida em contexto colaborativo (mas também com componentes de maior autonomia), na qual interagiam recursivamente processos de acção sistemática e de investigação instrumentalizada, favoreceu o confronto com as situações e com os intervenientes que neles interagem, gerando frequentemente processos participativos nos contextos de acção, sendo assim factor de isomorfismo entre formação e intervenção pedagógica. Deste modo, a ética subjacente à própria investigação-acção é ‘recriada’ numa ética pedagógica participativa e democrática, embora ganhando contornos muito próprios e diferenciados pelos diferentes professores, nos diferentes contextos.

3.4.2. Comprometimentos e mudança

O comprometimento com os projectos e com o grupo é ainda uma forma, mesmo que indirecta, de participatividade e parece constituir um elemento de hologramaticidade, favorecendo a inscrição do todo nas partes, nomeadamente da formação e dos processos de investigação na mudança de cada um dos professores. Ao invés, o descomprometimento com os projectos e com a formação poderá estar associado a mudanças menos significativas dos professores. Por outro lado, importa perceber que processos favorecem ou não o desenvolvimento deste comprometimento.

A utilização da tabela de “minimalização” 11, que permite analisar as associações em função do comprometimento, analisa as associações com as dimensões relativas à valorização de processos de desafio e apoio (34, códigos D/d neste quadro de “minimalização”), escuta/observação (11, códigos A/a) e comprometimento (30, códigos

C/c). A estas juntam-se, ainda, as dimensões fluidez de estruturação ou flexibilidade progressiva/estruturação rígida, clara e/ou abrupta (17, códigos B/b), mudança holística conjugada com não holística ou não presença de um destes tipos de mudança (40, códigos E/e) e mudança múltipla, nomeadamente da acção/centrada nos saberes (44, códigos F/f). A integração destas novas dimensões deve-se ao facto dos dados da análise revelarem alguns pontos de afinidade com os resultados da dimensão apoio/desafio (relações aprofundadas noutro ponto).

Assim, para a “minimalização” deste critério do comprometimento surge-nos a seguinte equação - $C = ADEF (1,4,8,9) + bDEF (1,7,9) + AbdeF (6) + abdEf (5)$ - pelo que a mudança de acção (F) surge em seis dos sete casos em estudo, associada em cinco deles, ainda, a “A” – conjugação de escuta/observação -, em cinco a D – conjugação de valorização de processos de apoio e desafio -, e em cinco a E – conjugação de mudanças de conhecimento holístico e analítico -, enquanto a não mudança de acção surge associada, nos casos de comprometimento e apesar do comprometimento, à não conjugação de processos de escuta e observação, à estruturação clara, à conjugação de mudanças holísticas e analíticas e à valorização de processos de apoio e desafio. Assim se complexifica a compreensão do papel do comprometimento na mudança da acção, não sendo condição suficiente para esta, mas podendo ter um papel relevante, sobretudo quando conjugada com outras dimensões, nomeadamente com a escuta/observação e o apoio/desafio. Esta relação entre comprometimento e acção é, aliás, consonante com o próprio conceito de comprometimento que supostamente aponta para uma congruência da acção com os propósitos e princípios. Assim, os propósitos de mudança são importantes para o desenvolvimento dessa mesma mudança, sobretudo para que quando ocorram mudanças de referenciais estes tenham repercussões na sua concretização, pela acção.

A “minimalização” para a conjugação de escuta/observação é bastante complexa, embora também em cinco dos oito casos se verifique uma associação com o comprometimento (1,4,6,8,9) e em sete casos com a mudança de acção, pelo que num deles (caso 10) há mudança de acção apesar de um menor comprometimento. No entanto, apenas em metade dos casos onde houve um menor comprometimento se verificaram dificuldades de mudança de acção – caso E do projecto IRA, A do primeiro grupo das Actividades de Integração, caso C do segundo grupo das Actividades de Integração – o que poderá indicar

a importância relativa desta dimensão interna no desenvolvimento de mudanças interactivas, devendo ser interpretado em conjugação com outras dimensões. Assim, nos casos onde, apesar do não comprometimento, houve mudança de acção, surgiu, ainda, uma conjugação de processos de escuta/observação e de processos de apoio/desafio. Estas dimensões parecem, mais uma vez, estar associadas com a mudança da acção, o que já havia sido aprofundado no ponto 3.3.2. deste capítulo, onde se aprofundaram aspectos relativos à mudança de acção.

O caso 3 – a professora D do projecto IRA – é particularmente interessante na medida em que, pelo acompanhamento do caso e pelos depoimentos desta professora em diferentes momentos do percurso, parece ter havido alguma relação com o tempo de mudanças repentinas e algum retrocesso da professora no sentido de se descomprometer com a formação e com a sua participação no projecto IRA e, na fase final, com a elaboração de relatórios (mesmo que com a justificação de se envolver noutros processos de formação contínua que garantissem créditos para progressão na carreira). Aqui, o descomprometimento surgiria como um factor intermédio, ele próprio efeito e causa de outros possíveis factores mais importantes que terão contribuído para o não desenvolvimento e não permanência das mudanças que se manifestaram durante os primeiros anos.

Um outro caso, onde o tema do comprometimento parece ter sido particularmente relevante, foi o do DUECE. Aqui, o grande comprometimento da directora contrastou claramente com o dos professores com quem trabalhou (numa primeira fase). A evolução do comprometimento destes professores, do primeiro para o terceiro ano, merece uma atenção especial, sendo também ela esclarecedora de como o comprometimento pode ser uma dimensão intermédia, ao mesmo tempo facilitadora e manifestação de mudança. No caso concreto, a evolução desse comprometimento foi sinal de um aumento de participatividade dos professores e também constituiu um importante factor de motivação para o desenvolvimento de projectos na escola. O não assegurar, no primeiro ano, um verdadeiro comprometimento dos professores terá sido bloqueador das mudanças almejadas. Ao mesmo tempo esse não comprometimento parece ter sido também condicionado pela centralização na directora e por uma visão pouco ambiciosa, decorrente de baixas expectativas da directora em relação à mudança desses professores. O

desenvolvimento do comprometimento nos anos subsequentes terá sido conseguido, pelo menos em parte, precisamente por uma maior descentralização e maior partilha das decisões, mas também por uma visão mais ambiciosa acerca das transformações a operar. Para que tal acontecesse foi também necessário um tempo mais longo, no qual os propósitos individuais e colectivos se foram clarificando e mutuamente influenciando e no qual se foram desenvolvendo processos de colaboração. Mais uma vez, a interdependência poderá ter constituído um importante factor de mudança, sendo o comprometimento uma manifestação dessa mudança e factor de mudança.

De notar, no conjunto dos casos, ainda, a variabilidade de relações entre situações de estruturação/fluidez e situações de comprometimento. Os estudos de caso parcelares ajudam a compreendê-lo dando conta de como a flexibilidade, nuns casos, e a estruturação, noutros, parece ter sido factor de comprometimento. A própria tensão entre flexibilidade e estruturação e a multiplicidade de manifestações de estruturação e flexibilidade nos diversos casos torna difícil uma interpretação que aprofunde mais esta complexidade. No entanto, a dialogicidade entre flexibilidade e estruturação, que por vezes ganha contornos de recursividade, parece ser importante para responder às diferenças entre os professores relativamente à valorização que fazem destas dimensões, sendo por isso favorecedora, tal como a diferenciação (como adiante se aprofunda), de comprometimentos, embora possa ser geradora, em simultâneo, de dificuldades e de tensões.

3.4.3. Autorias da mudança – uma construção interdependente em autonomia relativa

Em todos os casos verificam-se indicadores de complexidade ao nível das finalidades, que cruzam orientações múltiplas (nem apenas internas, nem apenas externas, nem apenas interactivas), propiciadoras de auto-determinação e auto-organização. Destacam-se, ainda, como consensuais, finalidades de transformação (aqui entendidas no seu sentido amplo de intencionalidades de transformação individual e social, de transformação de valores e de práticas, de contextos específicos e gerais).

A estes elementos relativos a finalidades juntam-se outros, também comuns aos vários casos, que os ajudam a definir como situações onde os próprios professores se assumiram como autores/agentes de mudança – autores da sua própria mudança, autores de mudanças mais amplas, que se alargam não apenas aos seus próprios alunos, mas muitas vezes a outros colegas, nomeadamente a colegas do grupo de formação, ou ainda à escola e/ou à comunidade envolvente. Esta é uma autoria que não se define em total autonomia, mas numa autonomia relativa, sendo comum a todos os casos a referência a interdependências com alunos, grupo em formação e formadores, bem como a conjugação de interdependências complexas onde se conjugam sentidos convergentes e divergentes de processos e de indivíduos em interacção.

Os quadros seguintes sintetizam a informação relativa aos diversos professores envolvidos no estudo.

Quadro VII.12 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “Autorias de mudança – uma construção interdependente em autonomia relativa”

C O N D I C A O	ELEMENTOS DA DICOTOMIZAÇÃO SÍNTESE	CASO I RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE DIRECTOR ESCOLA: participação directora/ dos outros interviente	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFES- SORA I	PROFES- SOR E	PROFES- SORA D	PROFES- SORA A CASOS C/A	PROFES- SOR A	PROFES- SOR B	PROFES- SORA C		PROFES- SOR A A	PROFES- SORA B	PROFES- SORA C
5 8	INTERACTIVIDADE COM ALUNOS: INTERDEPENDÊNCIA DA ACÇÃO – DIVERSIDADE / APENAS RELAÇÕES DE AUTONOMIA-INDEPENDÊNCIA OU DEPENDÊNCIA EM RELAÇÃO AO GRUPO	1 interdependência com alunos: autonomia entre turmas da autonomia à cooperação	1 interdependência com alunos sobre avaliação da expressão	1 interdependência autonomia dos alunos em relação a professor	1/1 interdependência ensino cooperado	1 interdependência com alunos: anos escola-riedade/ interesses	1 interdependência com alunos-processo cooperado	1 interdependência com alunos	1 interdependência do projecto com contexto – escolas e alunos	1 interdependência com alunos	1 interdependência autonomia interdependência posterior	1 interdependência forte com alunos
5 9	INTERACTIVIDADE COM GRUPO: AUTONOMIA RELATIVA – COM PROCESSOS DE INTERDEPENDÊNCIA/ APENAS RELAÇÕES DE DEPENDÊNCIA OU AUTONOMIA-INDEPENDÊNCIA	1 autonomia sobre acção iniciativa do projecto e recolha de alguns dados do projecto individual para o desenvolvimento cooperado interdependência	1 interdependência no grupo e autonomia	1 autonomia na pesquisa teórica e acção em aula e diários compromissos crescente interdependência na acção e investigação	1/1 da autonomia à cooperação e interdependência e autonomia sobre trabalho na classe dependência em relação a observações	1 interdependência no grupo: homogeneidade disciplinar, reflexão conjunta compromissos velocidades desfasadas organização o comum das análises nas componentes diferenciadas e autonomia	1 interdependência: organização o comum das análises nas componentes diferenciadas mais autonomia	1 interdependência com grupo e autonomia	1 importante interdependência com grupo na planificação o do projecto e dos projectos diferenciados, de tarefas, análise, reflexões, documentação e avaliação	1 interdependência com grupo na velocidades desfasadas ritmos diferentes autonomia no trabalho com classe	1 interdependência com grupo em relação ao projecto: concepção e desenvolvimento	1 autonomia no trabalho em aula

6 0	INTERACTIVIDADE COM FORMADOR: AUTONOMIA RELATIVA COM PROCESSOS DE INTERDEPENDÊNCIA INVESTIGATIVA / APENAS RELAÇÕES DA DEPENDÊNCIA OU INDEPENDÊNCIA-AUTONOMIA	1 interdependência investigativa e reflexiva e teórica da liderança à autonomia e cooperação	1 maior dependência na elaboração do relatório autonomia e interdependência embora faltas sistemáticas ao acordado	1 interdependência: sobre projecto investigativa na acção dependência com projecto IRA progressiva autonomia	1 interdependência e autonomia com formadora	1 interdependência facilita ser elemento externo e dar orientação	1 interdependência motivação orientação autonomia na acção	1 interdependência autonomia relativa	1/ 1-0 interdependência menor autonomia nas análises autonomia crescente	1 interdependência na planificação de actividades esboço do relatório desenvolv. actividades gerais: apuramento metodológico, análise, reflexões e avaliação avaliação bloqueadora autonomia no projecto desenvolv. concretização e concepções específicas elaboração do relatório avaliação bloqueadora dirigido	1 interdependência: planificação de actividades esboço do relatório desenvolv. actividades gerais: apuramento metodológico, análise, reflexões e avaliação autonomia no projecto desenvolv. concretização e concepções específicas elaboração do relatório avaliação bloqueadora dirigido	1 interdependência com formador velocidades desfasadas falta de tempo autonomia no projecto desenvolv. concretização e concepções específicas elaboração do relatório bloqueamento pela passagem de relação mais paritária para mais hierarquizada e estruturada
--------	--	--	--	--	--	---	--	---------------------------------------	--	---	---	--

6 2	CAUSALIDADES MÚLTIPLAS / NÃO CONJUGAÇÃO DE CAUSALIDADES INTERNAS E EXTERNAS	1 pessoais externas- alunos múltiplas do externo no interno	1 finalidades múltiplas pessoais:- comodismo externas: reforma, programas, par pedagógico e alunos	1 pessoais externas- com elementos externos múltiplas interactivas	1/1 finalidades pessoais: rotinas/ di- ficuldades de investi- gação causalidade s múltiplas e externas	1 externas: programas, disciplinas, comunida- de, alunos interactiva: grupo pessoais: valores, fase de vida, rotinas, resistência hoje: inserção profis- sional, estabilidade e	1 pessoais interactivas externas	1 interactivas - grupo múltiplas com formadora pessoal- emocional, rotinas, sentimento de pertença contextuais - natureza das disciplinas	1/1 do externo ao interactivo e interno evolução para causalidade s múltiplas externas- da directora sobre professores múltiplas diferença real-valores real-formal (modelo gestão das escolas)	1 causalidade s múltiplas na elaboração do projecto posterior- mente cau- salidades pessoais externas e interactivas	1 causalidade s pessoais e externas múltiplas	1 externa não tempo múltiplas pessoais interactivas
6 3	CONVERGÊNCIA DIVERGÊNCIA DE SENTIDOS / SÓ CONVERGÊNCIA DE SENTIDOS OU DIVERGÊNCIA	1 sentidos convergen- tes com formadora, e univer- sidade, alunos, pais, grupo sentidos divergentes com grupo, escola, alunos, sociedade	1 sentidos con- vergentes e divergentes convergen- tes:projecto IRA/EVT prof/EVT divergentes com escola	1 convergen- tes e divergentes com alunos, e terceiros divergentes com formação e colegas divergentes velocidades desfasadas com sociedade, 1-A Reforma- prof	1 sentidos convergen- tes e divergentes com alunos, colegas divergentes formadora, divergentes com escola convergen- tes com grupo de formação velocidades desfasadas 1-A e relatório	1 convergen- cia de sentidos - homogeni- dade disciplinar no grupo muitas causas são de constran- gimento à mudança	1 divergência de sentidos convergen- tes no grupo e formadora	1 sentidos convergen- tes com formadora e grupo divergentes com disciplinas	1/ 1 consonân- cia de sentidos com formadora da diso- nância à consonân- cia e divergência - concepç- autoria	1 convergen- cia/ divergência de sentidos no grupo formação e perspecti- vas de acção s semelhante	1 sentidos comple- mentares convergen- tes/ divergentes com escola, formadora e alunos	1 sentidos convergen- tes e divergentes no grupo - homogeni- dades de idades, formação, perspecti- vas sentidos divergentes com formadora

Todos os professores mais directamente envolvidos nos processos de formação e investigação assumiram-se como autores do seu próprio desenvolvimento e dos processos em que se envolveram (e envolvem) e de alguns dos contextos em que se inseriam (e inserem), uma autoria que partilham com os outros parceiros, nomeadamente com os alunos, formadores, grupo de colegas em formação e outros colegas da escola. Após a formação, alguns professores restringiam o seu campo de acção aos alunos e à classe em que estes se inserem (professores A do primeiro e segundo grupo das Actividades de Integração). A maioria assumia um papel de intervenção mais alargada, nomeadamente no que respeita à sua relação directa com os colegas, para desse modo promover um trabalho de colaboração intra, inter e transdisciplinar – todos os professores do projecto IRA, DUECE e professores B e C do primeiro e segundo grupo das Actividades de Integração – embora apenas uma professora se preocupasse em intervir no sentido de operar mudanças de funcionamento e de organização da escola (DUECE).

A intervenção, no sentido de promover a mudança na sala de aula, fez-se em todos os casos, em interdependência com os alunos, uma interdependência onde interagiam sentidos convergentes e divergentes (exemplo dos professores I e D do projecto IRA e B do primeiro grupo das Actividades de Integração). Esta interdependência decorria de uma interacção forte entre professores e alunos, em alguns casos conduzindo a decisões unilaterais do professor (e a dependências dos alunos em elemento ao professor), com base no diagnóstico de características, interesses e necessidades dos alunos (exemplo do professor A do primeiro grupo das Actividades de Integração); noutros casos, de modo mais participado (exemplo da professora A do projecto IRA). Situações houve, ainda, em que algumas componentes do processo de ensino-aprendizagem se definiam por uma planificação mais autónoma dos alunos, apenas regulada com o apoio da professora (professora D do projecto IRA). Estas diferentes interacções associam-se a diferentes concepções pedagógicas que terão, na sua maioria, evoluído no sentido de uma maior reflexividade e centração nos processos.

Esta construção dos processos de intervenção e de investigação sobre a própria intervenção fez-se, ainda, com o apoio directo da formadora e do grupo de formação. Nesta interdependência predominaram os sentidos convergentes entre os professores, os seus colegas do grupo e a formadora (identificados pelos professores do primeiro grupo das

Actividades de Integração, professora do DUECE e professor E do projecto IRA) e/ou a conjugação de sentidos convergentes e divergentes (referidos pelos professoras do segundo grupo das Actividades de Integração, professora do DUECE e professora A do projecto IRA, embora presentes em todas as situações). Surgem algumas situações onde terão sido mais relevantes, para os professores, os processos de divergência com o grupo (segundo as professoras I e D do projecto IRA) e com a formadora (segundo a professora C do segundo grupo das Actividades de Integração e a professora D do IRA). Mesmo nestes casos poder-se-á dizer que os desafios operados pela divergência, apesar das dificuldades que introduziram (contribuindo por vezes para a quase desistência de alguns professores), constituíram importantes elementos para a mudança da maioria. A oscilação entre divergência e convergência, que em todos os casos se verificou (apesar de nem todos os professores serem sensíveis a ela e de haver diferenças entre as situações, quanto aos momentos, graus e tipos de divergências ocorridas), terá contribuído para que os desafios acabassem por se aceitar num quadro de conflito sócio-cognitivo, não pondo em causa os indivíduos enquanto totalidades, mas algumas das suas ideias e acções. Este sentido de aceitação pelo próprio e pelos outros foi, ainda, determinado por um contexto de colaboração e clima de confiança – que, em última instância, se pauta por um sentido de convergência mais ampla, no qual se revelaram as divergências e pelo qual estas se pretendiam atenuar. Esta é uma das interpretações possíveis para o facto de muitos professores acentuarem o valor da convergência e esquecerem as divergências ocorridas durante o processo. Uma outra interpretação, que não invalida necessariamente esta, aponta para um sentido de co-autoria que se foi assumindo ao longo da formação, mesmo quando se desenharam percursos de autoria mais autónoma.

“Saltando” para um plano normativo, questiono até que ponto as divergências operadas não poderiam ter sido mais claras, mais incisivas, mais desestabilizadoras, com ganhos maiores de mudança destas professoras. Não é linear, no entanto, que isso acontecesse. Os exemplos dos professores onde o comprometimento com o grupo se manteve, apesar das muitas ‘ameaças’ de desistência (caso I e E do projecto IRA), são exemplo de como a convergência e a interdependência constituíram elementos fundamentais para a manutenção no grupo. Também parece ser um facto que alguns professores se manifestam satisfeitos com o modo como as convergências dominaram sobre

as divergências (primeiro grupo das Actividades de Integração, DUECE). Casos houve onde as referências às divergências eram valorizadas, embora as inquietações que permaneceram, e que em parte são daí decorrentes, fossem também fonte de tensão e de dificuldade no quotidiano (caso B do segundo grupo das Actividades de Integração). Noutros casos, as divergências foram criticadas claramente como factores de bloqueio no desenvolvimento do trabalho (caso C do segundo grupo das Actividades de Integração). Deste modo, conclui-se que é importante ir gerindo as situações de acordo com a sua evolução, retrocedendo no grau de divergência, quando tal parece ser insuportável, acentuando-a quando o grupo a integra sem se desintegrar e, sobretudo, quando os professores estão preparados para a aceitar e se aceitarem a si próprios em mudança.

No que respeita especificamente aos processos de interdependência com os colegas do grupo de formação, verificam-se situações distintas, nos diferentes grupos. No projecto IRA houve um crescendo de interdependência do primeiro para os segundo e terceiro anos, pautado por situações de cooperação entre os professores à volta dos vários sub-projectos, voltando a haver uma maior autonomia com o grupo e maior interdependência com a formadora no quarto/quinto anos, para elaboração do relatório. Nos grupos das Actividades de Integração houve uma grande interdependência desde o início até ao fim do processo, na medida em que se constituíram projectos de problemáticas comuns, diferenciados quanto a subproblemas e contextos de intervenção, mas onde muitos dos processos de pesquisa e de intervenção eram esboçados e apurados conjuntamente, sendo o “desfasamento de velocidades” favorecedor da interdependência espiralada de reflexões e processos. De notar, no entanto, que, enquanto no primeiro grupo das Actividades de Integração houve uma planificação conjunta das análises, o desenvolvimento destas foi feito com maior autonomia, contrariamente ao que aconteceu no segundo grupo. Por sua vez, neste segundo grupo, houve uma maior diferenciação dos problemas de gestão da sala de aula, enquanto no primeiro grupo houve uma maior confluência da intervenção e da pesquisa em grandes áreas/ processos comuns (exemplo da participação dos alunos na elaboração de recursos; aproveitamento do meio envolvente como um dos recursos preferenciais). De notar que, mesmo nestes casos, havia, ainda, uma grande autonomia dos professores relativamente ao grupo, no que respeita à sua intervenção em sala de aula. Assim, o modo como autorias e co-autorias se cruzaram apresenta contornos muito diversos de caso para caso. Coloca-se,

mais uma vez, a hipótese do valor desta interdependência no grupo e da co-autoria como fonte de influência mútua entre os professores (visível nas semelhanças de processos de ensino-aprendizagem) e entre estes e a formação. Essas similaridades e isomorfismos estendiam-se à própria interdependência, pois a colaboração e interdependência na formação parece associar-se ao desenvolvimento de processos de interdependência e participatividade na acção educativa dos professores, nos seus contextos específicos de intervenção. Ao contrário, a recursividade isomórfica entre autonomia na formação e na acção, sem que ocorram tensões recursivas entre autonomia e interdependência na formação, em fases determinantes, poderá estar associada (pelo menos em casos onde os professores não estão preparados para essa autonomia) com a não manutenção e não aprofundamento de mudanças entretanto operadas (professora D do projecto IRA). Por sua vez, a tensão recursiva entre autonomia e interdependência pode favorecer processos complexos e mudanças mais profundas. Isto parece ter acontecido nomeadamente quando a interdependência permitia o desenvolvimento de processos de reflexão mais distanciados da acção, partindo da análise das situações dos colegas, que eram depois investidas na própria acção e numa reflexão em acção (exemplo da professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração e da professora B do segundo grupo das Actividades de Integração). Também se verificou em situações onde as interdependências se multiplicavam em campos de intervenção diversos, em projectos autónomos na sua concretização relativamente a um centro de decisão, com proliferação de múltiplas lideranças (DUECE). Ao invés, a dependência de um centro, a independência e a interdependência sem que se assumisse a co-autoria de projectos cooperados poderão ter dificultado o alargamento das mudanças em fases posteriores (DUECE, 1ª fase). As relações entre as interdependências e as autonomias tornaram-se particularmente complexas (DUECE, segunda fase) quando a interdependência foi assumida como finalidade, individual e colectiva, inscrita hologramaticamente no todo e nas suas partes, como marca de uma cultura colaborativa, construída em co-autoria.

No que respeita à interactividade entre os sentidos e finalidades dos professores e da escola, em geral, e dos colegas que nela trabalham, em particular, os dados acentuam para uma conjugação de convergências e divergências de sentidos (professores E e D do projecto IRA, professora B do segundo grupo das Actividades de Integração), uma

divergência (professoras I e A do projecto IRA) ou um processo que evolui da divergência para a convergência (no DUECE), sendo isso consonante com uma concepção de mudança pelo confronto, entre o real e um ideal, e por uma aproximação crescente do real a esse ideal. Ao contrário das divergências com a formadora e o grupo que eram, apesar das dificuldades introduzidas, vistas como factores de transformação, as divergências com a escola são fundamentalmente encaradas como constrangimentos a essa mudança e à congruência entre concepções e acção, surgindo como obstáculos a serem superados, no sentido da convergência de sentidos e de transformação da escola. A divergência surge, assim, muitas vezes, pela própria intervenção do professor que, pretendendo colaborar com os colegas e romper com o isolacionismo que se vive nas escolas, encontra resistências várias. Mais uma vez se revela a importância, para os professores, de uma construção conjunta, em co-autoria alargada a outros parceiros. Mais uma vez se assinala que essas co-autorias só são possíveis passando por divergências ao 'status quo' e por divergências múltiplas entre parceiros, habituados a decidir mais autonomamente. Assim, a divergência é uma das incontornáveis e desejáveis componentes de um processo colaborativo, sendo importante para que a própria mudança se mantenha criativa e rompa com as rotinas.

No que respeita à interactividade entre os factores/causalidades/finalidades de mudança, verifica-se que, em todos os casos, se observam causalidades internas, externas e interactivas, havendo uma evolução mais clara do polo externo para o polo interno e interactivo nos casos das professoras I do projecto IRA e do DUECE. O caso do professor E surge como um daqueles onde os factores externos parecem ser mais pregnantes (apesar de também aí confluírem factores internos e apesar da interacção entre causas internas e externas). Entre estes factores externos surgem elementos como o sistema educativo e a comunidade envolvente, a reforma em curso, os programas elaborados nesse contexto e os modelos de gestão das escolas (que se parecem distanciar das suas concretizações, por um lado, e dos ideais dos próprios professores, por outro lado, predominando aqui os sentidos divergentes – nos casos do professor E do projecto IRA, professor A do primeiro grupo das Actividades de Integração, professora do DUECE). Entre os factores pessoais referidos pelos professores surgem, a título ilustrativo, aspectos como os seus valores e rotinas (professores E do projecto IRA, A e C do primeiro grupo das Actividades de Integração). A multiplicidade de causalidades de origens diversas poderá ser favorecedora do

desenvolvimento da complexidade dos processos, nomeadamente quando os sentidos não são apenas convergentes ou apenas divergentes, mas também quando estes sentidos são eles próprios diversos. Mas não basta esta diversidade para que se possa falar em complexidade. É importante que os pólos interajam entre si, também de forma recursiva. É, ainda, importante que nas interactividades estabelecidas e no desenvolvimento de caminhos comuns, se integrem as finalidades individuais e os factores externos relativos aos contextos específicos, sendo estes por sua vez transformados nessa construção conjunta (todos os casos). Só assim cada um é verdadeiramente autor e co-autor dos caminhos que percorre, assumindo-se como agente de mudança de si e dos outros com quem interage.

3.4.4. Colaboração e Individualidade – Processos complexos de diferenciação

As análises apontam para a consensualidade entre todos os casos relativamente à complexidade de processos de diferenciação, indicadora de uma tensão entre forças de colaboração e de individualidade. Para cada grupo e professor, esses processos e a sua combinação variou, podendo considerar-se que correspondem a qualidades diversas, talvez mesmo a graus de complexidade distintos, embora não se pretenda aqui a sua quantificação.

Quadro VII.13 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema "Diferenciação"

CONDICIONANTES	ELEMENTOS DA DICOTOMIZAÇÃO SÍNTESE	CASO 1 RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFESSORA I	PROFESSOR E	PROFESSORA D	PROFESSORA A CASOS C/A	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSORA C	DIRECTOR ESCOLA: participação directora/ dos outros interveniente	PROFESSOR A	PROFESSORA B	PROFESSORA C
20	COMPLEXIDADE DE DISPOSITIVOS DIFERENCIAÇÃO DE DISPOSITIVOS COLECTIVOS E/OU INDIVIDUALIZADOS	I colaboração /partilha professores A-I cooperação na análise e recolha t. individual autonomia na sala de aula valoriza diferenciação: colaboração, compromisso e cooperação	I cooperação e partilha no aprofundamento de dilemas formador - apoio ao relatório/t. individualizado autonomia e interdependência e relação ao grupo valoriza autonomia e cooperação	I interdependência com prof. externa ao núcleo/ modelagem t.individual cooperação e colaboração / partilha confronto valoriza diferenciação	I/I partilha cooperação trabalho autónomo em A e C valoriza diferenciação: partilha, cooperação, compromisso, conflito sócio-cognitivo desvaloriza individualização	I campos e problemáticas específicas colectivo: componentes gerais e estruturação comum das análises e dos cruzamentos destas individualizado por vezes com conceptualização colectiva- componentes diferenciadas valoriza colaboração e acção	I campos e problemáticas específicas colectivo: componentes gerais e estruturação comum das análises d e dos cruzamentos destas individualizado por vezes com conceptualização colectiva - componentes diferenciadas só referências a foco investigativo nas mesmas problemáticas e acção	I componentes gerais e estruturação comum das análises e dos cruzamentos destas individualizado por vezes com conceptualização colectiva- componentes diferenciadas situações facilitam mudanças mais perto do real valoriza diferenciação de casos e de acção colectivo;	I/O cooperação com formadora liderança de parceiros não há grupo de formação na escola conflito sócio-cognitivo participação crescente	I grande complexidade de elementos valoriza diferenciação	I complexos para todas as professoras valoriza da diferenciação	I grande complexidade -de de elementos atitude evolui da crítica à valorização da diferenciação de contextos valoriza partilha e cooperação

O quadro anterior é claro no sentido de distinguir os casos-situações de formação-investigação. O projecto IRA e o segundo grupo das Actividades de Integração são aqueles onde o leque de processos foi mais amplo o que, desde já, os distingue como os casos onde a diferenciação foi mais forte (o que aliás já havia sido enfatizado nos estudos de caso parcelares, onde estes foram temas privilegiados como centrais para a compreensão de toda a situação e à volta dos quais se organizam análises relativas às mudanças e processos de mudança). Distinguem-se entre si pelo facto de, no projecto IRA, a diferenciação ter facilitado clivagens e feito emergir processos de diferenciação específicos para os diferentes sub-projectos e professores envolvidos, enquanto no segundo grupo das Actividades de Integração os processos de diferenciação estavam imersos num projecto colectivo onde se concebiam, para todos os professores, os mesmos procedimentos. O caso do primeiro grupo das Actividades de Integração foi, neste sentido, semelhante ao segundo grupo, embora o polo colectivo tenha tido no primeiro grupo um sentido mais englobante, por ter havido maior coerência e menos oscilações ao longo do processo. O percurso foi, aí, sendo concebido em conjunto e foi evoluindo no sentido da confluência de problemáticas, procedimentos de recolha e estruturação de análises e seu cruzamento. Neste primeiro grupo apenas se definiu uma diferenciação de campos de intervenção e de alguns processos de investigação - favorecendo processos individualizados de elaboração de registos, de análise de dados e de elaboração de componentes individualizadas do relatório final (embora concebidas estas componentes com uma estrutura comum, enfatizando as mesmas etapas e aprofundando as mesmas problemáticas). O caso do DUECE não pode ser analisado plenamente nesta perspectiva de diferenciação intra-grupo, na medida em que não havia um grupo de formação, predominando relações diádicas de cooperação entre a directora da escola e a formadora.

As modalidades de diferenciação constituem, na sua diversidade, modos distintos de resolver a tensão entre os pólos colectivo e individual, entre a unidade e a diversidade. Por um lado, trata-se de um caminho que vem ao encontro da heterogeneidade de interesses, necessidades, sentimentos, emoções, assumindo as diferenças entre os indivíduos, proporcionando a expressão dessas diferenças, facilitando a concepção e concretização de percursos de comprometimento com as suas próprias finalidades, promovendo o desenvolvimento da individualidade e a auto-construção de cada um. Por outro lado,

operando-se esta construção num contexto colaborativo, torna-se possível que cada um possa contribuir, sem prescindir dos seus valores e finalidades, para um caminho comum, mesmo que se trate de um percurso de cooperação ao serviço do caminho de cada um. Deste modo, procuram-se formas em que o bem colectivo e o bem individual sejam 'satisfeitos'. Esta pode ser, também, uma forma de cada indivíduo não ser marginalizado, e de que desigualdades de partida não sejam ainda mais acentuadas. Estas são, pois, formas que se pretendem de inclusão do individual no colectivo e do colectivo no individual.

Em contextos de formação como aqueles que agora são estudados comparativamente, a diversidade de processos de diferenciação que no conjunto se registaram foi, também ela, uma forma de responder diversamente a diferentes grupos e indivíduos. Trata-se de respostas que se foram desenhando em conjunto, em diferentes tempos de um percurso, de modo tensional e criativo, procurando formas que conciliassem vantagens, resolvessem problemas (que entretanto se iam experimentando e urgia rever) e afinassem percursos que a todos satisfizessem. A diversidade coexistente das modalidades de diferenciação, em cada caso, permitia, ela própria, conciliar as vantagens da unidade e da diversidade, que cada uma delas encerrava em maior ou menor grau. Ao mesmo tempo, permitia ir ao encontro das diferenças entre os professores, eles próprios mais ou menos entusiastas de processos de maior colaboração e/ou individualização. De facto, embora todos os professores se tenham manifestado a favor dos processos de diferenciação, deram ênfases diferentes, dentro de cada situação de formação-investigação, à partilha, cooperação, individualização (exemplo dos professores E e A do projecto IRA, valorizando o primeiro a autonomia, enquanto a segunda desvaloriza a individualização). Deste modo, terá sido possível responder parcialmente a diferentes individualidades que se organizavam com diferentes quadros de referência, tinham diferentes histórias de vida e se realizavam de modos distintos, ao mesmo tempo que permitia que esses quadros de referência evoluíssem. Distinguem-se, aqui, os casos dos professores do segundo grupo das Actividades de Integração, onde se assistiu a uma evolução de perspectivas dos professores, da primeira para a segunda entrevista de "follow up", no sentido de se manifestarem mais favoráveis a processos mais complexos de diferenciação – tais como a cooperação e a integração.

Esta ênfase na partilha e cooperação parece ser independente das situações, da duração da formação e da experiência dos professores envolvidos. Assim, as diferenças

encontradas parecem ser predominantemente pessoais. Estas diferenças terão tido, provavelmente, impacto sobre a ênfase colocada nos processos de mudança e nas próprias mudanças identificadas. Esse parece ser o caso da professora C do segundo grupo das Actividades de Integração, que se manifesta mais crítica, considerando que a diferenciação de contextos de concretização do projecto de investigação-acção terá sido um dos factores responsáveis pelo facto das mudanças terem sido menos satisfatórias (não significativas, não duradouras, não radicais, não diferenciadas), ao contrariar o maior aprofundamento que se poderia ter feito caso a atenção se tivesse focado num único contexto. Os problemas de dispersão da reflexão e deficiente aprofundamento são, de facto, algumas das dificuldades assinaladas, introduzidas pela maior individualização e flexibilidade a ela associada, nomeadamente por aqueles onde a diferenciação ganhou contornos de maior diversidade. Este foi um problema particularmente pregnante no segundo grupo das Actividades de Integração, onde o tempo de formação era de curta duração. Para contrariar esta dispersão, surgiram modos de estruturação do colectivo, pelo que às tensões entre unidade e diversidade se associou a tensão entre flexibilidade e estruturação, já anteriormente aprofundada.

Mas as inseguranças geradas, os esforços acrescidos, os interesses individuais e colectivos mal resolvidos são condicionantes com que é preciso contar, que não é possível superar totalmente e que é preciso ir regulando a par e passo, de forma tensional, não meramente reactiva, mas reflexiva e proactiva, sem perder os valores essenciais que se pretendem preservar.

No que respeita aos processos de mudança associados à diferenciação, dominam as referências a processos de colaboração – com ênfase na partilha e cooperação, mas surgindo ainda referências ao conflito, comprometimento com o grupo e com o projecto. O conflito referido é sobretudo um conflito sócio-cognitivo, sendo os contributos diferenciados geradores desse mesmo conflito, mas geradores também da pesquisa para integrar perspectivas, dissolver alguns conflitos ou equacionar novas perspectivas. O conflito relacional, apesar de muitas vezes surgir e outras vezes ser escondido, tende a ser atenuado à medida que cada um percebe que é aceite pelos outros, que a sua autonomia não é ameaçada, e que a sua voz é ouvida e que com os outros pode ir ainda mais longe, numa construção conjunta e numa auto-construção que a todos transforma e desenvolve. Trata-se,

mesmo assim, de um conflito e de uma construção limitados pela necessidade de sobrevivência de cada um e pela inacessibilidade do auto-conhecimento pleno. Limites que resistem a processos de reflexão e de investigação e a processos de acção – uma acção autónoma, pela qual a formação e investigação se implantam nos contextos reais de intervenção, ao invés de se manter afastada destes.

A autonomia da acção e a diferenciação terão contribuído, por outro lado, para a circunscrição dos projectos de intervenção e de formação, limitando o impacto e a extensão das mudanças. Parece necessário, pois, aprofundar modalidades que permitam que os professores, como partes em mudança, se constituam como agentes de mudança do todo de que fazem parte, sem que por isso se percam como partes e indivíduos que importa respeitar e cujas diferenças importa defender, para preservar a própria possibilidade de se manterem criativos, ao invés de se anularem em consonâncias estagnantes. Trata-se de uma tensão entre continuidade e ruptura, sendo esta suportada pela continuidade que a individualização apoia, que o colectivo reconhece e sustenta e pelo desafio que a individualização esboça, que o colectivo aprofunda e que o indivíduo reconceptualiza e integra. Uma continuidade e uma ruptura pelas quais indivíduos e colectivo se transformam.

O estudo das mudanças mais circunscritas e individuais, associadas à diferenciação, não é muito conclusivo, na medida em que aponta para uma grande diversidade e dispersão de áreas. Parece, mesmo, que a diferenciação pode ser um factor facilitador dessa dispersão intragrupo, já que possibilita que diferentes professores tenham experiências diferentes em contextos diferentes e aí aprofundem aquelas problemáticas que são particularmente relevantes para si próprios e para os contextos dentro dos quais interagem e tomam decisões.

Talvez por isso, mas não apenas por isso, se possa realçar a mudança de acção e as mudanças contextualizadas nas áreas dos saberes informativos e operativos (que orientam os indivíduos para a compreensão e adaptação a si próprios e aos contextos). Como já atrás se disse, os processos de interdependência dos professores relativamente aos seus projectos, nomeadamente nos grupos das Actividades de Integração, parecem ser particularmente relevantes para este desenvolvimento da importância da contextualização de saberes e acções e da sua transferabilidade limitada. Por outro lado, o tratamento dos dados do

segundo grupo das Actividades de Integração aponta para que a associação entre estes e outros modos complexos de diferenciação, poderá contribuir para a ocorrência de mudanças mais complexas, tais como o desenvolvimento de práticas e concepções pedagógicas reflexivas, caracterizadas por uma interdependência com os contextos de acção, reflexão na e sobre a acção e desafio das rotinas (segundo grupo das Actividades de Integração). Assiste-se, ainda, a um alargamento de perspectivas e de repertórios de acção, pelo confronto e partilha de experiências, num caminho de criação e imaginação prática.

A própria experiência de diferenciação na formação constituiu uma experiência de concretização de valores e de práticas de solidariedade, respeito pela diferença, responsabilidade e participação. Por essa via, desenvolveu uma adesão e comprometimento com esses valores dos professores e a sua manifestação isomórfica, nos seus contextos de intervenção, operacionalizada em práticas diversas, dependentes dos indivíduos e da interacção entre estes e entre eles e os seus contextos.

3.5. Mudança dos professores

Um dos principais aspectos que ressalta deste estudo sobre a mudança é, desde logo, a grande diversidade de resultados entre os professores, mesmo quando envolvidos num mesmo grupo de formação. A diferenciação de percursos e a especificidade dos seus contextos, em cada grupo, poderão ser alguns dos principais factores desta diversidade. Mas os processos e resultados são também condicionados pela heterogeneidade existente, à partida, entre professores - pelos seus diferentes propósitos, pelos seus diferentes modos de reagir às situações e com elas aprender, pelas suas diferentes concepções e valorizações dos processos formativos, investigativos e de mudança -, e pelas interacções que se estabelecem entre os professores e entre estes e os seus contextos.

Um outro elemento importante que com este se cruza é o da imprevisibilidade das mudanças. Surgiram situações onde professores muito envolvidos nos processos de formação e investigação, ou mobilizando processos aparentemente mais complexos, parecem ter sido menos afectados por eles. Noutros professores, aparentemente menos activos, aparentemente envolvidos em processos menos complexos, operaram-se as maiores rupturas. Interagem para tal factores individuais e sociais, internos e externos, de sentidos

convergentes e divergentes, onde se reconhece o carácter individualizado, complexo, imprevisível da mudança, numa tensão incerta entre continuidades e rupturas.

Estas são observações que em si nada têm de surpreendente, assinaladas que são em todos os tratados sobre aprendizagem e mudança. Mas constituem eixos importantes para organizar as análises que a seguir se fazem, que dão conta das singularidades dos percursos e resultados, ao mesmo tempo que pesquisam as suas semelhanças.

3.5.1. Entre as finalidades e os resultados

A mudança foi equacionada em diversas dimensões, relativas quer a finalidades – nomeadamente de transformação individual e social –, quer a processos de mudança – de acção, reflexão, colaboração, investigação empírica, construção teórica –, quer a resultados – nomeadamente as mudanças de referenciais, de pensamento e de acção. As questões éticas, associadas ao desenvolvimento de teorias pessoais, e as questões das inter-relações entre mudanças individuais e sociais constituem as problemáticas centrais em torno das quais se analisam as relações entre finalidades, processos e áreas de mudança, constituindo eixos contrastantes para a diferenciação e comparação entre os casos. Antes de aprofundar estas problemáticas importa analisar brevemente os casos, relativamente a estas finalidades e resultados.

No que respeita às finalidades e apesar da orientação para a transformação estar presente em todos os casos, surgem diferentes referências relativamente à transformação dos professores, dos seus alunos, das escolas e comunidades locais. O projecto IRA foi o caso onde surgiram maiores diferenças entre os professores (o que é um traço comum a muitas outras dimensões), o caso do DUECE foi aquele onde os campos de transformação foram mais diversificados e os casos das Actividades de Integração foram aqueles onde surgiu maior homogeneidade quanto à centração do trabalho na transformação das práticas pedagógicas, seus intervenientes directos (segundo grupo das Actividades de Integração) e contextos mais directamente envolvidos nelas (primeiro grupo das Actividades de Integração)

Em todos os professores verificaram-se, também, mudanças de referenciais, entendidos estes nas suas componentes informativas – as que dizem respeito aos saberes sobre si próprio, sobre os contextos e sobre as consequências da acção, independentemente de se definirem com um grau de generalização ou de contextualização maior, um grau de

elaboração mais ou menos conceptualizado, uma forma de estruturação mais holística ou proposicional -, nas suas componentes operativas – correspondentes aos saberes fazer e saberes declarativos sobre o fazer -, e nas suas componentes valorativas – que integram atitudes e valores que funcionam como referenciais para o sujeito, critérios que o ajudam a orientar-se nos seus julgamentos e acções. No que respeita aos valores, no entanto, terá havido não tanto uma diferenciação de novos valores (embora esta também seja identificada, nomeadamente no que respeita aos valores de autonomia para a professora D do projecto IRA), mas mais um aprofundamento dos que existiam, no sentido de uma maior conceptualização, comprometimento e operacionalização. Assim, esta dimensão valorativa é, sobretudo, a garantia de algumas continuidades. No entanto, surgem rupturas, associadas a esta dimensão, em nódulos de mudança, onde os valores se podem constituir como ideias nucleares (professora A do projecto IRA, professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração, professora do DUECE, professora A do segundo grupo das Actividades de Integração). Nestes nódulos de mudança convergem, de forma consistente, aglomerados de dimensões, dos quais fazem parte os valores. Os valores têm aí, por vezes, um papel central, mas nem sempre, associando-se nesses aglomerados a dimensões informativas, operativas, emocionais e interventivas/interactivas.

Em todos os professores directamente envolvidos na formação operaram-se, ainda, transformações nas dimensões emocionais. Estas variaram de caso para caso, embora na sua maioria se verifique um crescendo de inquietação decorrente de uma atitude mais crítica em relação a si próprio e às situações e decorrente de uma reflexividade na acção e sobre a acção. Surgiram também mudanças, consideradas positivas pelos professores, no sentido de uma maior autoconfiança e segurança, quer porque se desenvolvem competências práticas, cognitivas e emocionais (tal como o auto-controle), quer porque o próprio reconhece em si qualidades que anteriormente questionava. Deste modo, parece inequívoco que estes dispositivos não tiveram repercussões apenas sobre as dimensões cognitivas. Talvez ainda mais importante seja enfatizar que os próprios processos cognitivos são atravessados por (e integradores de) elementos emocionais e afectivos. Os professores vivenciaram as situações com a sua totalidade de seres múltiplos e complexos e essa complexidade manteve-se presente durante todo o processo. Os produtos são, uma vez mais se reconhece, produtores de si mesmos (onde as dimensões cognitivas e

emocionais eram integradas enquanto processos de mudança, ao mesmo tempo que daí resultava o seu desenvolvimento), pelo que a distinção processo-produto aponta para uma linearidade que, embora possa ser utilizada ao serviço da compreensão, não deverá ser obstáculo e fonte de erro nas análises e interpretações que se façam.

Por outro lado, é mais consensual que nestas dimensões, relativas a referenciais internos e áreas emocionais, tenham ocorrido transformações decorrentes do envolvimento dos professores nos dispositivos de formação e investigação, em comparação com outras dimensões também estudadas, tal como é o caso das mudanças da acção ou de processos de pensamento reflexivo, onde a variabilidade entre os casos parece ter sido maior. Isto não obvia, no entanto, que tenha havido também grande diversidade quanto aos processos, conteúdos e tipos de mudança desses referenciais.

De seguida apresentam-se os quadros relativos às dimensões sintetizadas neste ponto.

Quadro VII.14 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “Mudanças ao nível dos referenciais e dimensões emocionais”

CONTEÚDO	ELEMENTOS DA DICOTOMIZAÇÃO SÍNTESE	CASO I RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE DIRECTOR ESCOLA: participação directora/ dos outros interviente	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFES- SORA I	PROFES- SOR E	PROFES- SORA D	PROFES- SORA A CASOS C/A	PROFES- SOR A	PROFES- SOR B	PROFES- SORA C		PROFES- SORA A	PROFES- SORA B	PROFES- SORA C
3 9	MUDANÇAS DE PENSAMENTO- CONHECIMENTO CONTEXTUALIZADO E ABSTRACTO / AUSÊNCIA DE MUDANÇAS DE UM DESTES TIPOS DE PENSAMENTO- CONHECIMENTO	1 sobretudo contextuali- zado analítico	1 abstracto e contextuali- zado	1 abstracto e contextuali- zado dominam elementos de contex- tualização	1 contextuali- zado e abstracto sobre dilemas contextuali- zado em A	1 mais contextuali- zado também abstracto	1 contextuali- zado abstracto tendência para a abstracção	1 abstracto e contextual	1/1 contextuali- zado e geral	1 contextuali- zado e abstracto	1 contextua- lizado abstracto	1 contextuali- zado e abstracto
4 0	MUDANÇAS DE CONHECIMENTO HOLÍSTICO E NÃO HOLÍSTICO / AUSÊNCIA DE MUDANÇAS DE UM DESTES TIPOS DE CONHECIMENTO	1 proposicio- nal holístico	1/0 conheci- mento de casos e proposicio- nal não recursivida de entre holístico e não holístico	1 holístico e proposicio- nal	1 holístico - metáforas, de casos proposicio- nal	1 holístico- casuístico proposicio- nal	0 analítico	1 sobretudo analítico também holístico	1/ 1- proposicio- nal analítico e- holístico	1 analítico e holístico	0 analítico	0 analítico holístico não parece correspon- der a mudança - metáfora do “natural” como or- ganizador já existente segundo o qual se criticam as mudanças predomi- nantemente analíticas e fragmentá- rias - ou organiza o fragmentá- rio numa ordem mais complexa

4 1	GRAU DE ELABORAÇÃO DAS MUDANÇAS DE PENSAMENTO-CONHECIMENTO INCLUINDO CONCEPTUALIZAÇÃO / NÃO CONCEPTUALIZAÇÃO	1 relacional conceptua- lizado	0 ausência de conceptua- lização dominam elemento. relacionais	0 relacional e tácito	1 muitas conceptua- lizações contextua- lizadas e abstractas	1 conceptua- lização da contextuali- zação	1 conceptua- lizado e intuitivo	1 conceptua- lização sobre valor motivacio- nal dos recursos/ sua renovação e da par- ticipação dos alunos	1/ 1- conceptua- lização sobre mudança	1 conceptua- lização sobre contextuali- zação	1 conceptua- lização: acerca da imprevisibi- lidade, ausência de receitas, nec. de adaptação ao real	1 conceptua- lização sobre contextu- alização e sobre valores
4 2	HOLÍSTICO E PROPOSICIONAL, CONTEXTUALIZADO E ABSTRACTO, TÁCITO E CONCEPTUAL / APENAS UMA DAS CONDIÇÕES DE CADA PAR	1 holístico e proposicio- nal	0 apenas recursivida- de entre contextual. e abstracção	1 não con- ceptualiza- ção	1 holístico e proposicio- nal contextuali- zado/ abstracto conceptual/ relacional	1 todes os tipos de generaliza- ção, estrutura- ção, elaboração	1 conceptua- lizado contextuali- zado abstracto analítico	1 todes as dimensões	1/ 1- todas as dimensões	1 contextuali- zado/ abstracto holístico / proposicio- nal/ conceptua- lizado/não concept.	1 contextuali- zado/ abstracto holístico / proposicio- nal/ conceptua- lizado e relacional	1 contextuali- zado/ abstracto holístico/ proposicio- nal/ conceptua- lizado/ relacional e intuitivo

4	RELEVÂNCIA DOS VALORES, ATITUDES, EMOÇÕES / NÃO	1	1	1	1	1	1	1	1/1	1	1	1
3	RELEVÂNCIA DOS VALORES, ATITUDES, EMOÇÕES	valores -	acréscimo e	adesão e	nec.	comprome-	mais	adesão e	manuten-	valorativo-	não	maior
		compromen-	valorização	compromen-	escrever, de	timento	cauteloso	compromen-	ção de	participa-	valorativo/	desenvolvi-
		timento,	da	timento e	reflexão e	maior com	mais lento	timento	dilemas	ção:	menos	mento-
		conceptua-	incerteza	conceptua-	sosego	trabalho de	valoriza	com	sobre	concep-	acentuado	contração
		lização,	elem.	lização de	incerteza e	grupo,	rel. c/ meio	participa-	mudança/	tualização,	na	sentido
		adesão	dilemáticos	valores	inseguranç	utilização	valorativo	ção e	liderança	comprome-	componen-	maior da
		tranquilli-	não	confiança	a e angústia	de recursos		oposição a	autoconhe-	timento	te de	responsabi-
		dade	resolvidos		sobre	adesão a		aulas	cimento de	maior	educação e	lidade
					avaliação -	participa-		expositivas	problemas	convicção	valores	auto-
					retrocesso	ção dos		e a	valorização		abertura à	controle
					valores-	alunos,		acumulacã	das		mudança,	valorativo-
					adesão,	relação		o de	diferenças		nec de	respeito,
					compromis	com o meio		recursos	auto-		evolução	diálogo
					-so e	hoje: com-		segurança	controle		segurança	
					conceptuali-	prometi-		emocional	maior		tolerância	
					zaç. em	mento		importân-	certeza de		valorativo	
					relação a A	profissional		cia	possibilita-		convicção	
						maior		atribuída a	de de		inseguran-	
						aceitação		colegas	mudança		ça	
						da		sentido	m.		compromis	
						frustração,		pertença à	emocional e		-so com	
						maior		profissão	valorativa		trabalho de	
						segurança		de agentes	educativos		grupo	
								diferente	e alunos		tensional	
								acção-	cultura			
								relação	mais			
								com o meio	colaborati-			
									va, flexível			
									e			
									comprome-			
									tida com a			
									mudança			

4 5	MUDANÇAS NOMEADAMENTE REFERENCIAIS / NA ACÇÃO E SEUS RESULTADOS	MÚLTIPLAS, DE CENTRADAS E SEUS	1 múltiplo-informativo operativo, valorativo mudança de acção - planificação o concretiza-ção, avaliação mudança de alunos participa-ção co-munidade	1 mudança de referenciais : operativo, mudança de adesão de alunos	1 mudança de referenciais : operativo, valores de acção: pla-nificação concretiza-ção, avaliação mudança resultados dos alunos participa-ção família	1 mudança valorativa, operativa e informativa de acção e resultados	1 saberes (informati-vos e/ou operativos) sobre alunos, o próprio, práticas, efeitos e contextos e formação, acção na escola	1 saber sobre contextos:a lunos/ situação pedagógico sobre Investiga-ção: diários, que ationários, análise saber sobre si próprio Informativo operativo e valorativo acção sala de aula e na escola	1 saber informativo e operativo, valorativo pedagógico, sobre alunos, sobre resultados acção pedagógica na aula e na escola	1 mudança de concepções da directora sobre mudança e liderança maior compromi-so dos professores com o colectivo cultura de mudança mudanças de acção da directora, professores monitores, alunos	1 informativo operativo valorativo mudança de acção relação prof-alunos efeitos na acção	1 operativo Informativo reequacionar e desfazer problema operativo mudança de acção mudança relação prof-alunos	1 complexida de de componen-tes de mudança de referenciais
--------	---	--------------------------------	--	--	--	---	--	---	---	---	--	---	--

Quadro VII.15 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “A ética: finalidades, processos e resultados”

2	ORIENTAÇÃO ÉTICA PARA VALORES, PRINCÍPIOS, INTERNA / NÃO ORIENTAÇÃO ÉTICA	1 operacio-nalização de valores responsabi-lidade autonomia solidarieda de ...	0 ausência de elementos	1 operaciona-lização de valores responsabi-lidade ...	1/0 1 em A operacio-nalização de valores Justiça... 0 em C	0 não referências a orientação ética	0 não referências a finalidades éticas	0 não referências a orientação ética	1/ 1- orientação ética - operacional i-zação de princípios de participa-ção	1 orientação ética - operaciona-lização de valores cooperação responsabi-lidade	1 orientação ética operacion-alização de valores cooperação responsabi-lidade	1 orientação ética operaciona-lização de valores cooperação responsabi-lidade
---	---	--	-------------------------	---	--	--------------------------------------	--	--------------------------------------	---	---	---	---

1 3	REFLEXÃO APRECIATIVA E-OU ÉTICA ACERCA DOS CONTEXTOS CONJUGADA COM OUTROS TIPOS DE REFLEXÃO / NÃO REFLEXÃO APRECIATIVA E/OU ÉTICA ACERCA DOS CONTEXTOS	1 processos de pensament o não reflexivo a nível ético reflexão ética sobre ação e anticipató- ria da ação debate sobre problemas de contexto e reflexão prática e ética produtora de vias para a sua resolução reflexão sobre indicadores de não responsa- bilidade dos alunos reflexão ética e prática a partir de debate teórico sobre educação e valores	0 quase ausência de referências a reflexão ética e não sobre contextos	1 reflexão sobre alunos, prática e ética	1/0 1 em A reflexão apreciativa sobre contextos compara- ção das instituições de procura de mudança da própria escola 0 em C	1 reflexão sobre os contextos, prática, contextual e ética processos de pensament o aplicativos/ -intuitivos sobre os contextos nos relatórios	1 reflexão sobre os contextos, apreciativa, prática, técnica e ética, contextual de pensamen- to aplicativos/ -intuitivos sobre os contextos	1 reflexão sobre os contextos apreciativa, contextual, prática e técnica, também ética, processos de pensament o aplicativos	1/ 1- reflexão sobre contextos reflexão ética sobre si própria liderança participati- va reflexão ética sobre escola - cultura co- laborativa	1 valorização da component e ética e da reflexão ética sobre práticas - co-gestão de regras e co- avaliação - e sobre alunos - responsabi- lidade	1 sobre práticas e sobre resultados - contextos específicos: classe, pequenos grupos - reflexão ética	1 sobre práticas e sobre resultados - contextos específicos - classe, p. grupos e escola
--------	--	---	---	---	---	--	---	--	--	--	--	---

5	DESENVOLVIMENTO DE UMA TEORIA CONSISTENTE	0	0	0	1/0	0	0	1	1/	1	1	0
5	DESENVOLVIMENTO DE UMA TEORIA CONSISTENTE	à volta de valores, não doutrinário, mas muitas oscilações	o pensamento ainda muito dilemático	construção relação valores/ sistema de ensino não inteiramente pessoal - modelagem também há dilemas/ tensões procura pessoal de integração	1 mudança de concepções sobre avaliação evoluindo para um modelo mais coerente de ensino cooperado 0 não em C	não indícios de desenvolvimento de teoria pessoal consistente, mas mais uma perspectiva crítica geral não orientada por teoria, saberes assumidamente contextualizados - a única área de conceptualização	não indícios de desenvolvimento de teoria pessoal consistente a ideia de um processo cooperado não se mantém consistente nas diferentes áreas de acção, sem que no entanto isso seja considerado problemático	sobretudo sobre participação e sobre utilização de recursos para a motivação	1- sobre mudança	1 aglomerado ao nível dos valores-saberes operativos, práticas de planificação o avaliação relação reflexão ética	1 núcleo-problemas específicos aglomerado de processos de mudança e mudanças-valorativas, reconcepção, contextualização proposicional, holístico	0 processo aberto, interactivo (desenvolvimento apenas no sentido de uma maior convicção em relação à importância de processos abertos e interactivos)

3.5.2. A ética e o desenvolvimento de uma teoria pessoal

As dimensões éticas, tal como foram estudadas, constituem exemplo de uma associação a nível intraindividual, embora extravasem, em muito, o intraindividual e constituam dimensões orientadoras, também, das relações de cada indivíduo com os outros e com os contextos mais amplos em que se inserem. As questões éticas foram estudadas operando com dimensões relativas a finalidades, processos e mudanças ocorridas. Particularmente relevante é a condição que dicotomiza os casos entre aqueles que se orientam interna e eticamente por valores e princípios (dimensão 2, códigos A/a na presente dicotomização), na medida em que visam a sua operacionalização, conceptualização e/ou transformação, daqueles que o não fazem. Outro eixo relevante distingue os casos onde há presença ou ausência de processos de reflexão (apreciativa e/ou ética) acerca dos contextos (específicos e gerais), podendo estes ser facilitadores de desenvolvimento pessoal e social (dimensão 13, códigos C/c). Destaca-se ainda o eixo que identifica a presença de uma organização e integração das mudanças em sínteses pessoais construídas pelo próprio, que não são meras aquisições e aplicações de teorias já existentes ou, ao contrário, identifica a ausência de sínteses pessoais, quer porque não se formam sínteses, mantendo-se as ideias dispersas, não havendo conceptualizações nem consistências que liguem os conceitos, quer porque estas correspondem a teorias externas sem intencionalidade de proceder à sua integração criativa, de acordo com os pressupostos já existentes (condição 55, código E/e). Estas dimensões foram cruzadas, ainda, com duas outras que se revelaram particularmente relevantes para este estudo, na medida em que, partindo-se dos próprios dados, apresentavam similaridades e contrastes com as restantes, passíveis de revelarem configurações significativas, potenciadoras de uma compreensão desta problemática. Uma delas é a dimensão 6 (códigos B/b), que distingue os casos onde a acção é utilizada de modo diversificado, também com um carácter sistemático e intencional de testagem e exploração, cruzando componentes investigativas e interventivas, daqueles onde a acção se circunscreveu a processos menos sistemáticos, mais pontuais ou sem sentido investigativo (sem preocupações de testagem de efeitos e de processos). A outra é a dimensão 48 (códigos D/d) que discrimina entre os casos onde predominam mudanças significativas e acentuadas –, entendidas como duráveis, sistemáticas, extensas, aglomeradas, substitutivas, cumulativas e/ou integrativas –, daqueles onde predominam referências a não mudanças,

hesitações sobre mudança, elementos relativos a mudanças parciais ou pouco significativas – efémeras, pontuais, circunscritas, isoladas, reconstrutivas e/ou destrutivas.

A utilização do AQUAD para a “minimalização” segundo estas cinco condições – tabela 6 (em apêndice 14) – permite-nos um aprofundamento da sua variabilidade em doze casos – correspondendo a onze professores, distinguindo-se os sub-projectos A e C da mesma professora (A) do projecto Ira, pelo facto de se considerar que nestas dimensões o sub-projecto C apresenta elementos que podem ajudar a esclarecer as problemáticas em estudo (ao situar-se no pólo negativo de todas as dimensões estudadas à excepção da condição 6, onde se verifica uma coexistência de processos mais e menos sistemáticos de acção, alguns com sentido investigativo).

O processo de “minimalização” revelou-se particularmente interessante e claro no estudo daqueles casos onde há orientação ética, onde há um desenvolvimento de teorias pessoais no sentido de uma maior consistência, e onde não se verifica a presença de uma reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos.

Nos sete casos onde surgem finalidades com uma orientação ética – nomeadamente para valores de justiça (caso 4), de participação/cooperação (1,9,10,11,12), de responsabilidade (1,3,10,11,12) e de autonomia (1,3) – a “minimalização” apresenta-nos a seguinte configuração:

$$A = Bce (1,12) + CD (1,3,4,9,10,11)$$

significando isto que em todos eles se desenvolveu uma reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos, sendo, em seis deles, relevante uma conjugação com mudanças significativas e, em dois, com acções mais sistemáticas e o não desenvolvimento de teorias pessoais, no sentido de uma maior consistência. De notar que em quatro casos – casos 9 e 10 (casos onde a teoria se organiza à volta de valores), caso 11 (caso onde a teoria se organiza à volta de temas/problemas) e caso 1 (onde não houve desenvolvimento de uma teoria no sentido de uma maior consistência) – essa combinação de finalidades e reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos se associa a uma acção mais sistemática, correspondendo a casos onde se verifica também uma mudança significativa – 1,9,10,11 – o que poderá significar a importância de dimensões práticas no desenvolvimento da dimensão ética, tal como aliás foi salientado nos estudos de caso parcelares. No entanto, nos casos 3 e 4 a conjugação de reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos, com o

desenvolvimento de teorias pessoais mais consistentes (no caso 3, organizada à volta de valores/processos de ensino e, no caso 4, à volta de um modelo cooperado de avaliação) e com mudanças significativas, parece ter acontecido independentemente de nestes se terem verificado acções de testagem, pelo que esta dimensão de uma acção sistemática nem sempre acompanha estes processos de desenvolvimento ético. De notar, ainda, que em seis desses sete casos se verificam mudanças significativas.

A “minimalização” da condição positiva do desenvolvimento de teorias mais consistentes, representada pela seguinte equação – $E = BCD(8,9,10,11) + ACD(4,9,10,11)$ –, indica-nos como particularmente significativas, nos cinco casos onde se verifica esse desenvolvimento, a reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos e a ocorrência de mudanças significativas, ora conjugadas com uma orientação ética, independentemente de ocorrerem ou não acções mais sistematicamente orientadas para a sua testagem – casos 4,9,10,11 – ora conjugadas com este tipo de acções, independentemente de haver uma orientação ética inicial – casos 8,9,10,11. Deste modo, parece haver indicações de uma ligação forte entre os pólos positivos de todas as dimensões estudadas, embora com alguma complexidade de combinatórias, e com relevo particular para a concomitância, nos mesmos casos, de um desenvolvimento no sentido de teorias mais consistentes, de processos de reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos e de mudanças significativas. Esta coerência entre estas três dimensões poderá significar que em muitos casos as dimensões éticas e reflexivas se desenvolvem por forma a munir os professores de teorias que se constituem como referenciais de uma consciência e reflexão crítica e de mudanças mais profundas, agregadoras de saberes, emoções e acções, duráveis, sistemáticas, extensas, aglomeradas, substitutivas, cumulativas e/ou integrativas. Os casos onde houve desenvolvimento de uma teoria pessoal mais consistente e coerente com a acção, sendo o próprio processo de investigação desenvolvido por uma acção ela própria sistemática, vêm realçar a importância (que a própria interpretação mais aprofundada dos casos particulares parece corroborar), dessa acção e dos processos de reflexão associados, para o desenvolvimento das dimensões éticas e das teorias pessoais que as agregam.

Em muitos casos, onde não houve desenvolvimento de teorias mais consistentes, surgiram, no entanto, processos de reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos (cinco de sete casos) e a presença de acções mais sistemáticas (cinco de sete casos), sendo

relevante a associação entre estas duas dimensões, num mesmo caso (casos 1,6,7,12), o que é indicador de que esta conjugação não determina, só por si, o desenvolvimento dessa maior consistência de teorias.

Nos casos onde não surgiram uma reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos - “ $c = aBde + abDe$ ” - também não surgiram, a montante, orientações éticas nem, a jusante, o desenvolvimento de teorias pessoais mais consistentes. As restantes condições variava, quer por não surgirem mudanças significativas, apesar das acções de testagem desenvolvidas – caso 5, projecto C do professor A do projecto IRA -, quer por as mudanças serem significativas, embora sem ocorrerem processos sistemáticos de acção – caso 2, professor E do projecto IRA. Assim, mais uma vez se realça que, apesar do possível predomínio da dimensão prática no desenvolvimento das dimensões éticas (que os estudos de cada caso-situação de formação fizeram realçar) parece ter sido importante, a presença/ausência de uma dimensão ética no desenvolvimento/não desenvolvimento destas teorias.

Todos os casos onde não havia uma orientação ética, à excepção da professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração – caso 8 nesta tabela de “minimalização” – foram casos onde não se desenvolveu uma teoria pessoal mais consistente, o que, mais uma vez, aponta para a importância destas associações. A presença de processos de reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos, no caso da professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração (caso 8 nesta tabela), poderá estar relacionada com o desenvolvimento das perspectivas desta professora acerca de processos participados de elaboração de recursos e de utilização do meio como um dos recursos privilegiados. O estudo mais aprofundado deste caso havia feito emergir um conjunto de hipóteses explicativas acerca das dimensões que poderiam confluir conjuntamente para a mudança, entre as quais precisamente se consideravam como processos relevantes de mudança os processos de reflexão na e sobre a acção, embora sem claras referências aos seus conteúdos éticos. Por outro lado, os conteúdos éticos eram referidos pelo reconhecimento da coerência entre os caminhos ensaiados e os valores e finalidades da professora, o que em simultâneo acentua a importância da auto-determinação e da dimensão ética dessas auto-determinações no desenvolvimento de mudanças mais profundas. Assim, apesar de, na definição do projecto, não se partir de finalidades com uma orientação ética, o desenvolvimento

posterior destas dimensões éticas poderá ter tido importância no desenvolvimento de teorias pessoais, tal como nos outros casos onde as finalidades com uma orientação ética foram assinaladas.

No entanto, estes processos de reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos não parecem ter sido suficientes para o desenvolvimento integrado de perspectivas, por parte dos restantes professores deste primeiro grupo das Actividades de Integração. De notar a presença marcante de processos de pensamento não reflexivo e aplicativo, sobre os contextos, sobre a investigação e no aprofundamento teórico dos temas, associados a um projecto estruturado e sistemático de processos investigativos mais artificiais, o que pode, de algum modo, estar relacionado com a ausência do desenvolvimento de uma teoria pessoal, nesses dois casos. A aceleração da acção em detrimento da reflexão, a ruptura excessiva com rotinas anteriores, conjugadas com factores de ordem pessoal e interactiva, terão levado os professores a envolverem-se de modos diferentes nas situações e terão bloqueado, nestes professores em particular, o desenvolvimento de teorias pessoais mais consistentes.

Em síntese, retomo todos os casos, nomeadamente aqueles onde o desenvolvimento da dimensão ética foi mais marcante, seguindo a estrutura organizativa das sínteses do caso projecto IRA, e assinalando semelhanças e diferenças com os restantes casos. Em todos os grupos, há uma diferenciação interna não apenas de percursos mas também de resultados, havendo professores onde esta dimensão ética não parece ter sido sequer tocada. Dominam, no entanto, para o seu desenvolvimento, processos de reflexão onde os conteúdos éticos se conjugam com conteúdos técnicos e práticos e onde a reflexão se associa à acção de testagem e exploratória. Estes processos integram-se em contextos mais amplos de investigação-acção e colaboração, associando-se à partilha, à cooperação, ao reforço positivo e ao conflito sócio-cognitivo, com os colegas mas também com os alunos (professora I do projecto IRA), e ainda, à minha liderança no aprofundamento dessas reflexões (A, do projecto IRA), e à modelagem pela observação de terceiros (D do projecto IRA). A investigação-acção foi, ela própria, regulada por critérios de uma ética participativa, pelo que a dimensão ética se desenvolvia pela experiência da sua concretização, em formação. Assim, a experiência e a acção ética não ocorriam apenas nos contextos de intervenção pedagógica, mas também em contextos de formação. O

isomorfismo entre ambos os contextos foi favorecido pelas interdependências entre os intervenientes na formação, e pela recursividade entre valores e processos (formativos e de intervenção pedagógica dos professores), sendo os valores alargados aos diversos contextos e operacionalizados nestes, de modo específico e adaptado. Nos contextos de intervenção educativa dos professores, as componentes éticas desenvolvem-se no confronto com as situações particulares vividas como problemáticas. Deste modo, pretendia-se a transformação ética da própria acção educativa, mas também dos alunos nela envolvidos – uma acção onde os processos e não apenas os resultados eram foco de pesquisa e de desenvolvimento (I,D do projecto IRA, todos os professores do segundo grupo das A.I). Estes podem ser processos de acção regulada por critérios éticos (exemplo da co-avaliação, orientada por princípios de justiça e participação), mas também processos directos de questionamento ético, para o desenvolvimento dos alunos nestas dimensões. Os grupos diferenciaram-se, por exemplo, quanto ao valor atribuído às discussões éticas em sala de aula. As discussões em grupo-turma foram mais frequentes no caso do segundo grupo das Actividades de Integração, à semelhança do que também aconteceu na formação, discussões sobre responsabilidade e cooperação (seus temas centrais), sendo elas próprias práticas de responsabilidade e cooperação. Também no projecto IRA esse tipo de reflexões foi mais aprofundado no seio do grupo de formação, a propósito do caso onde ocorreram discussões éticas com os alunos.

Ainda neste sentido, de isomorfismo entre formação e intervenção, identifica-se em ambos os grupos uma confluência entre os professores no sentido de um comprometimento com valores de cooperação, participação e autonomia, convergência que poderá ter sido aprofundada pelo modo como se geriram os percursos formativos e os projectos de investigação-acção.

No entanto, a organização da formação não correspondeu ao desenvolvimento de um programa prévio, de uma teoria crítica ou de um dispositivo sistemático de reflexão ética. Optou-se por tratar essa dimensão ética à medida que as questões surgiam como pertinentes e iam emergindo a partir da acção, sem prescindir do questionamento acerca dos propósitos e implicações éticas dos processos. Gerou-se, assim, uma tensão entre princípios-metas e situações concretas, oscilando entre, por um lado, a intencionalidade de trabalhar estas dimensões e, por outro lado, não forçar artificialmente as oportunidades de o

fazer; entre desocultar valores e promover processos formativos consonantes com eles e, por outro lado, favorecer o desenvolvimento autónomo dos professores; entre aceitar a individualidade e, por outro lado, favorecer o confronto e o diálogo entre individualidades; entre privilegiar o trabalho de reflexão na e sobre a acção e, por outro lado, um trabalho conceptualizador para o qual concorressem conteúdos teóricos externos; entre o focar a atenção crítica na prática e seus contextos específicos e, por outro lado, alargá-la aos contextos sociais mais amplos onde esta se situa. Estas tensões desencadearam processos complexos, em aberto, organizados em dispositivos de investigação e formação também eles abertos, também eles em mudança. Dispositivos que agora questiono, sem encontrar respostas definitivas, sendo cada nova situação uma abertura de possibilidades e um limite a essas mesmas possibilidades. Considero, no entanto, ser importante favorecer a recursividade entre os pólos em tensão e ser importante o comprometimento do formador-investigador com o desenvolvimento sistemático desta dimensão, para que, assim, esteja atento às oportunidades de o fazer e favoreça o aparecimento dessas oportunidades, embora aceitando a possibilidade de se diferenciarem caminhos onde esta dimensão ética seja menos aprofundada.

Uma outra reflexão que se cruza com as questões éticas, diz respeito à sistematicidade de um trabalho crítico, que aprofunde as dimensões políticas da formação e da intervenção educativa dos professores. Os casos em estudo são mais consonantes com perspectivas como as de Fullan (1993), que afirma não se poder esperar que a maioria dos professores se engaje num trabalho político, como as de Grimmet e de Neufeld (1994), que enfatizam o carácter emancipatório do desenvolvimento profissional, em detrimento do seu controle sobre o sistema escolar, e como as de Sirotnik (1995), segundo o qual a ideia de justiça tem de ser construída nos contextos de experiência. As perspectivas que subjazem ao desenvolvimento dos casos decorreram da interacção estabelecida entre os professores e a formadora, da convicção de que as mudanças mais amplas se constroem também em contextos específicos e de que essa dimensão política atravessa todos os planos de acção. Os próprios contextos de formação e os meios postos à sua disposição eram mais concordantes com intervenções mais circunscritas (o que à partida não exclui, no entanto, as dimensões políticas). As reflexões desenvolvidas a propósito da dimensão ética, onde se

acentuou o desenvolvimento de práticas às quais subjazem, em todos os casos, valores de cooperação, participação, autonomia, sendo ainda identificadas, por alguns, práticas e teorias associadas a valores de justiça e responsabilidade, apontam para o desenvolvimento de um modelo democrático de sociedade. Esta ideia central, relativa a um modelo democrático, foi consciencializada como tal, mais nuns casos do que noutros, na forma de modelos consistentes. Esta diferenciação entre os casos é, ela própria, a assunção de um sentido de democracia. O colectivo não anula os indivíduos, orchestra-os, numa tensão entre desenvolvimento individual e social, permitindo a expressão de cada um (onde se poderá integrar o desenvolvimento da sua consciência social crítica, individual e propiciadora de transformações sociais) e a construção conjunta de um percurso comum. Deste modo, a formação surge também como um ‘balão de ensaio’ de sistemas democráticos, sendo uma construção aberta, assente mais nos processos do que em normas explicitadas e pré-definidas. Esta é também a perspectiva que esteve subjacente ao desenvolvimento do trabalho dos professores, nos seus contextos específicos de acção, e que se revela no estudo das mudanças dos seus referenciais e práticas. No entanto, não foi feito um trabalho de reflexão crítica sistemática sobre questões políticas, relacionadas com dimensões como o género, a raça, a classe e com questões de diversidade cultural, questões importantes a serem equacionadas na relação com as situações específicas, para o aprofundamento dos modelos democráticos.

Os professores que manifestaram mais interesse por reflexões ou intervenções mais alargadas, e críticos, considerando-se insatisfeitos com o não desenvolvimento a esses níveis, na formação (professor E do IRA e professora C do 2º grupo das Actividades de Integração) são alguns daqueles onde as mudanças não terão sido tão profundas. Mais uma vez se acentua a importância do comprometimento dos professores com os projectos de mudança, e a necessidade da formação e dos processos de investigação-acção se apoiarem nesses projectos. Deste modo, os professores poder-se-ão *“apropriar do seu trabalho, dando-lhe um ‘sentido’, isto é, uma significação subjectiva e uma direcção objectiva (...) acedendo à autonomia e à cidadania”* (Dubar, 1996, p.71). Mas esta adaptação da formação às expectativas individuais dos professores pode significar um reforço de continuidade, ao invés de um desafio transformador, e pode pôr em risco os próprios princípios de democracia (se o individual se sobrepuser e anular o colectivo). Por outro

lado, os projectos individuais não são imunes a condicionantes externas, onde interagem a cultura das escolas, da formação e da sociedade em geral. Aceitá-los sem reflexão crítica é manter o 'status quo'. Romper com eles é assumir o risco de nunca mais encontrar um caminho que o próprio assume como seu e considera consonante com o seu mundo. É nestas tensões entre continuidade e ruptura, entre apoio e desafio, entre abertura e fechamento, entre processo e estrutura, que é preciso ir clarificando os percursos. Uma tensão que é importante, não apenas para os professores envolvidos, mas também para os formadores e para as escolas. É, assim, necessária uma acção deliberada de reconstrução, contextualizada e orquestrada entre esses diferentes planos, por forma a que todos eles se transformem recursivamente, permitindo que indivíduos e contextos se sustentem e que as idealizações se reconstruam na acção. Este é um processo feito de tentativas e erros, não sendo possível assegurar à partida que os dispositivos montados para o seu desenvolvimento concretizem plenamente princípios éticos e políticos defendidos, nem que os seus resultados sejam os pretendidos. Aceitar a construção interactiva e negociada dessas concretizações é assumir a incerteza como componente de qualquer fenómeno social e de mudança, aceitando os riscos, mas também as potencialidades, de um processo formativo tendencialmente aberto e democrático.

3.5.3. Mudança: circunscrição/alargamento aos diversos contextos sociais de intervenção

No que respeita ao alargamento/circunscrição contextual da mudança, pode fazer-se a distinção entre os casos-grupos de professores mais e menos experientes. Os casos-grupos de duração mais curta apresentam alguma variabilidade, sendo que no caso do primeiro grupo das Actividades de Integração o foco de pesquisa e intervenção, no âmbito dos seus projectos de investigação-acção, e as interdependências nos contextos de intervenção, dos projectos, são alargadas para além da sala de aula, enquanto no segundo grupo das Actividades de Integração o inverso é verdadeiro, isto é, o foco é circunscrito aos alunos e à sala de aula, considerando os professores ter havido grande autonomia em relação a sistemas mais alargados e à escola, durante a formação (embora a professora C refira uma interdependência indirecta da formação e da escola, com repercussões num menor constrangimento ao cumprimento dos programas). Não se tratando, certamente, de uma

autonomia total, os dados apontam, no entanto, para a não interferência dos projectos destes professores no funcionamento das escolas e das escolas na definição dos projectos dos professores.

Nos casos de duração mais longa há uma grande uniformidade entre todos eles, quanto a um foco alargado e à interdependência clara dos projectos com sistemas mais alargados (escola, comunidade local, sistema educativo).

O caso DUECE é, pela sua complexidade de planos de desenvolvimento individual e contextual, particularmente interessante para o estudo desta questão. Tratando-se de um processo conjugado de desenvolvimento individual e organizacional, cruzaram-se as mudanças da directora da escola com mudanças dos restantes agentes educativos e alunos (mudanças individuais de referenciais e de acção), e com mudanças sociais, de organização e funcionamento de estruturas e suas interfaces, nomeadamente pelo desenvolvimento de redes de comunicação, projectos em parceria, processos de liderança disseminada pelos agentes educativos e alunos. Tratou-se de um processo de reestruturação associado a processos lentos de reconceptualização, no sentido de mudar uma cultura de escola e de desenvolver uma cultura colaborativa. Este foi um percurso que terá passado, numa primeira fase, por tentar promover uma *“colegialidade forçada”* (Hargreaves, 1994), mas que precisou de um tempo longo de desenvolvimento, onde os projectos se tornaram mais participados, mais alargados a vários campos de intervenção e a mais intervenientes, para que se instalasse uma maior abertura e comprometimento com a mudança e se comesse a instituir um percurso colectivo mais flexível. Um percurso colectivo onde cada um, co-autor e agente de mudança, investigação-acção aumentando a sua competência para se envolver em processos de mudança. Estes percursos colectivos e estas competências individuais iam sendo desenvolvidos à medida que investigação-acção havendo um maior envolvimento de cada um nos contextos e na definição de projectos colectivos, à medida que os propósitos individuais se iam clarificando, e à medida que se estabeleciam processos de indagação e de ensaio de alternativas de acção. Assim se foi contribuindo para a transformação individual e social, do conhecimento e da acção, no quadro de uma ética de responsabilidade, de participação e de “care”, que ultrapassava o trabalho directo de intervenção junto dos alunos.

A tabela 3 integra as principais dimensões que dizem respeito à circunscrição/alargamento da mudança, considerada simultaneamente como processo e produto, por forma a explorar as suas associações nos professores em estudo. Deste modo, associa-se a orientação externa para a transformação social dos contextos (dimensão 3, códigos A/a), o foco alargado ou circunscrito aos alunos e à sala de aula (dimensão 36, códigos F/formação), a mudança alargada ou circunscrita ao professor, seu grupo e seus alunos (dimensão 38, códigos G/g) e a interdependência com contextos mais alargados do que a classe (dimensão 61, códigos B/b). No quadro seguinte, apresentam-se as informações sintetizadas relativamente a estas dimensões.

A estas dimensões associaram-se outras que pareceram relevantes a partir de uma análise flutuante e emergente dos dados. São elas a revisão de finalidades (dimensão 5, código B/b), a mudança no sentido da diferenciação (ou não) de novos elementos (dimensão 57, código D/d) e o desenvolvimento ou não de uma teoria pessoal mais consistente (dimensão 55, código E/e). As equações encontradas são na maioria muito claras quanto ao sentido das associações, não apresentando grandes variabilidades.

Quadro VII.16 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “Mudança – circunscrição/alargamento aos diversos contextos sociais de intervenção”

C O N D I C I O	ELEMENTOS DA DICOIOMIZAÇÃO SÍNTESE	CASO 1 RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFES- SORA I	PROFES- SOR E	PROFES- SORA D	PROFES- SORA A CASOS C/A	PROFES- SOR A	PROFES- SOR B	PROFES- SORA C	DIRECTOR ESCOLA: participação directora/ dos outros interviente	PROFES- SOR A	PROFES- SORA B	PROFES- SORA C
3	ORIENTAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL / NÃO ORIENTAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	1 alguma preocupa- ção: coo- peração entre turmas abertura da escola à comu- nidade, coo- peração entre pro- fessores, mais longínqua mas também transfor- mação da sociedade	0 inovação curricular acelera necessi- dade	0 orientação externa embora pouco acentuada	1/0 1 transfor- mação da escola em A 0 em C transfor- mação individual do aluno	0 não orientação para transfor- mação de contextos durante o projecto	0 não orientação para transfor- mação de contextos	0 não orientação para transfor- mação de contextos durante o projecto	-/ 1 orientação para mudança da escola; clarificar projecto educativo de escola; transforma- ção de estruturas e de funcio- namento de interfaces	0 orientação para transfor- mação dos alunos/cida- dania	0 orientação para transfor- mação dos alunos/ cidadania	0 orientação para transfor- mação dos alunos

3 6	FOCO MÚLTIPLO / FOCO NOS ALUNOS	1	1	1	1/1	1	1	1	1/1	0	0	0
		foco nos alunos e relação com comunidade	foco nos contextos, programas, relação pedagógica, colegas	foco nos alunos e no ensino em sala de aula intervenção de pais e outros professores	foco na avaliação e na interacção prof-alunos, mas envolvendo também a escola e outros profissionais em A e C	foco nos alunos e nas práticas e na relação com o meio	foco na acção pedagógica e na relação com o meio	foco nos alunos, prática e transformação dos contextos	foco na mudança da escola: professores e de estruturas organizacionais	foco nos alunos e práticas de ensino	foco nos alunos e práticas de ensino	foco nos alunos e práticas de ensino embora no projecto pessoal inicial houvesse interesse por um foco mais alargado
3 8	MUDANÇA ALARGADA INCLUINDO INDIVÍDUO E GRUPO DE FORMAÇÃO / MUDANÇA CIRCUNSCRITA -	1	1	1	1	1	1	0	1/1	0	0	0
		circunscrito individual/grupo mudança da participação da família não mudança da escola	mudança não circunscrita ao indivíduo e grupo de formação não mudança de escola mudança de colaboração com colegas (não referida em segundo "follow up"	mudança de participação da família	mudança de escola colaboração com colegas de grupo e alguma com par pedagógico sobretudo em A mas também em C	efeitos em si, no grupo e alunos, mudança de colegas	mudança de escola funcionamento, comunicação, banco de recursos	não mudança alargada à escola	mudança alargada, incluindo a própria directora	não mudança alargada	mudança circunscrita às professoras e trabalho em aula/efeitos nos alunos	mudança circunscrita às professoras e trabalho em aula/efeitos nos alunos

6	INTERACTIVIDADE CONTEXTO ALARGADOS QUE INTERDEPENDÊNCIA DIVERSIDADE / RELAÇÕES DE INDEPENDÊNCIA	COM MAIS CLASSE: - APENAS	1 autonomia e interdependência com sociedade, com pais e com escola	1 interdependência com par pedagógico escola e dependência do sistema, reforma educativa	1 dependência com sistema, com escola interdependência com Reforma, com país com professores externos	1/1 autonomia com escola interdependência com par pedagógico, escola, colegas, profs. externos à escola	1 interdependência em relação ao meio com programa/ disciplinas e sistema	1 com meio- aculturação interdependência constrangimentos actuais da escola - formalismo , não liderança	1 interdependência com comunidade/ escola	1/1 da dependência e independência entre professores a maior interdependência autonomia isoladora dos tempos livres decisões cada vez mais par- ticipadas	0 autonomia e com escola	0 interdependência posterior com escola, sociedade/ contextos autonomia durante projecto	0 interdependência escola- formação facilitadora - menor locais constrangimento ao cumprimen- to do programa/ autonomia em relação ao sistema
----------	--	---------------------------------------	---	---	--	--	---	---	--	--	-----------------------------------	--	--

Os três casos onde o foco se circunscrevia aos alunos e sala de aula - 9,10,11 - todos relativos ao segundo grupo das Actividades de Integração - apresentam duas combinatórias de dimensões: “abCEgh” (caso 9 e 10) - não orientação externa, não revisão de finalidades, não interdependência para além da sala de aula, mudanças diferenciadas, desenvolvimento de uma teoria pessoal mais consistente e mudanças circunscritas -, e abcdeg (11) - não orientação externa, não revisão de finalidades, não interdependência com contextos mais alargados, não mudanças diferenciadas, não desenvolvimento de teorias mais consistentes e mudanças circunscritas. Estes resultados revelam uma grande consonância de elementos, no que respeita à circunscrição à sala de aula, de processos e de resultados. A inversa parece ser verdadeira para os casos de foco alargado - dos oito casos, seis correspondem a situações onde houve interdependência com contextos mais alargados e mudanças mais alargadas.

No que respeita a uma mudança circunscrita/alargada, verifica-se que os sete casos onde a mudança foi alargada para além de professor, grupo de professores e alunos - 1,2,3,4,5,6,8 - correspondem a casos onde havia uma interdependência com sistemas mais alargados e um foco também ele mais alargado. As outras dimensões associam-se com este núcleo comum de um modo diverso. Salienta-se, aqui, a relação entre alargamento das mudanças e dos processos de mudança em todos os casos de professores mais experientes. Em todos os casos onde a mudança ocorrida foi circunscrita a professores e alunos envolvidos directamente no processo, não existia uma orientação externa - 7,9,10,11 - e na sua maioria não houve interdependências que extravasasse a sala de aula, nem houve revisão de finalidades e o foco dos processos de mudança também se circunscreveu aos alunos e sala de aula - 9,10,11. São casos, todos eles, de professores menos experientes e onde a formação se situou fora da escola (embora os processos de investigação-acção permitissem que a formação também se centrasse no trabalho de intervenção dos professores, nas suas escolas). De notar que em casos de professores menos experientes onde os processos de mudança e as mudanças se alargaram - professores A e B do primeiro grupo das Actividades de Integração - não houve desenvolvimento de uma teoria pessoal mais consistente, ao contrário do que aconteceu com a maioria dos professores menos experientes, onde as mudanças não se alargaram, circunscrevendo-se aos alunos e professores directamente envolvidos na formação (7,9,10), o que poderá significar que,

para os casos de professores menos experientes, há uma tendência para uma relação inversa entre o alargamento de resultados e o desenvolvimento de aglomerados, no sentido de uma maior consistência. No entanto, também em três casos de professores mais experientes surge esta relação, o que poderá significar que ela é mais abrangente. Entre os restantes - casos 4 (professora A do projecto IRA) e 8 (professora do DUECE) - há semelhanças que os distinguem dos restantes casos de professores mais experientes (1,2,3), nomeadamente uma sistematicidade investigativa, que se desenvolve pelo confronto com problemas da acção, numa atitude mais construtiva do que confirmatória ou aplicativa (de teorias e de práticas). Estas diferenças podem ajudar a compreender o desenvolvimento de uma maior consistência de teorias.

Uma grande concordância de associações encontra-se, ainda, quando a “minimalização” se opera relativamente ao critério “orientação externa para a transformação social dos contextos”, já que os três casos onde isso aconteceu – 1,4,8 – são casos onde todos os outros critérios em estudo se manifestaram positivamente – revisão de finalidades, foco alargado, interdependência com contextos mais amplos, mudanças alargadas para fora do grupo e mudanças diferenciadas – o que poderá significar que esta preocupação poderá ser um bom prognóstico para o desenvolvimento de processos e de mudanças mais amplas e complexas, quando se operam percursos sistemáticos e alargados de investigação-acção. De notar, ainda, que estes são casos onde a formação se centrou, ou pelo menos se situou, na escola, podendo este ser também um factor importante para o alargamento dessas mudanças e para uma recursividade entre mudanças individuais e mudanças sociais. Trata-se, ainda, de casos de formação de longa duração, o que poderá constituir um factor importante para o desenvolvimento destas dimensões.

O desenvolvimento das concepções e práticas de liderança escolar, no caso do DUECE, é particularmente interessante nesta perspectiva. O processo de mudança individual da directora terá sido desencadeado por um projecto de mudança social, no desenvolvimento do qual ela tomou mais claramente consciência de problemas associados ao seu desempenho do papel de directora (consciência favorecida pela utilização de processos investigativos e pelas dificuldades encontradas no desenvolvimento do seu projecto de mudança dos professores). Numa primeira etapa, a liderança surgia mais como instrumento de mudança dos professores do que como foco de mudança. O seu projecto,

enquanto directora, levou-a a ser muito interveniente e centralizadora, visando facilitar a cooperação entre professores. As falhas no desenvolvimento dessa cooperação eram parcialmente associadas a essa mesma centralização, e a procura de mudança da sua actuação, numa segunda fase, foi uma tentativa de promover processos de cooperação mais participados e mais autónomos. Assim o conceito central de cooperação foi estendido à própria actuação da directora e o exercício da liderança foi alargado a outros professores e alunos, pelo que os processos de desenvolvimento individual coincidiam, pelo menos parcialmente, com processos de desenvolvimento social. As concepções de mudança da directora também foram evoluindo pela testagem sistemática das suas teorias e pelo equacionamento de tensões dialógicas. Assim, a interacção com as próprias situações e um processo de indagação reflexiva e colaborativa favoreceram recursivamente a transformação dos contextos, a intervenção da directora como líder da escola e as suas concepções de mudança. Esta mudança de concepções passou pelo desenvolvimento de dimensões emocionais e valorativas (nomeadamente pela maior convicção em relação às possibilidades dessa mesma mudança), e de dimensões cognitivas, onde não apenas os conteúdos mas também os próprios processos de pensamento evoluíram (no sentido de uma maior integração, diferenciação, contextualização e reflexividade).

Nos estudos de cada caso-grupo de formação, desenvolvi algumas reflexões sobre a importância de contextos mais amplos de investigação, com vista ao desenvolvimento da colaboração na escola, que prolongasse os processos de mudança para além da formação e ajudasse a sustentar as acções e as mudanças daí decorrentes. Estas reflexões parecem-me particularmente relevantes e críticas dos casos estudados, sobretudo atendendo à quase ausência de manutenção de processos colaborativos de investigação, após a formação. O desenvolvimento desses processos colaborativos poderia facilitar a aproximação das lógicas de investigação e de acção – na medida em que a colaboração investigativa, numa escola, poderá constituir um processo quotidiano e ser característica de uma cultura colaborativa. Esta integração de lógicas seria facilitadora, por sua vez, da manutenção desses mesmos processos investigativos. Esta ausência de manutenção de processos colaborativos de investigação terá sido uma das principais limitações dos processos instituídos, onde nem no DUECE se passaram, para a maioria dos restantes professores, processos investigativos mais instrumentalizados. Mas esta poderá ser, ainda, uma das limitações da classe

profissional com que trabalhamos, particularmente orientada para a acção e para a sua regulação/transformação e muito menos orientada para a investigação. Assim, estes limites são também condicionados pelos próprios professores que estão na situação de formação, dificultando o desenvolvimento de processos investigativos colaborativos mais alargados.

3.5.4. O tempo e a mudança: acelerações e retrocessos

No único caso onde o tempo de desenvolvimento da mudança foi inicialmente súbito e rápido – caso 3, professora D do IRA – há uma associação com o não comprometimento, com a ausência de um plano de investigação retrospectiva (sem elaboração do relatório), com ausência de referências a mudanças no sentido de um grau de conceptualização mais elaborado, no sentido de maior radicalidade ou de uma maior reflexividade de pensamento.

No entanto, as mudanças são consideradas significativas, de evolução alargada no tempo e no espaço. Não havendo mais nenhum caso nestas condições, no entanto, não é possível aprofundar estas hipóteses em maior profundidade, para além do que já foi feito na síntese relativa a este caso, aquando da apresentação do projecto IRA, e cujo título é ilustrativo “um caso de restabelecimento de continuidades, depois da ruptura de acção, num patamar adaptativo e inventivo de continuidades e rupturas – tensões novas a despoletar velhos padrões de mudança pela acção e reflexão interdependente”. Assim, os dados anteriores deverão ser reanalisados, na medida em que a categorização deste caso como sendo um caso onde se verifica ausência de mudanças radicais, por exemplo, constitui um dado que se reporta a restabelecimentos posteriores, em relação a radicalidades maiores ocorridas numa primeira etapa. Por outro lado, a ausência de referências a mudanças de reflexividade do pensamento não significa que não haja continuidades com processos de reflexão, que já anteriormente se manifestavam, e eram importantes processos de mudança usados por esta professora. Numa primeira fase, as rupturas despoletadas por mudanças estruturais dos programas e por processos de modelagem foram apoiadas e aprofundadas por esquemas de investigação-acção, onde se conjugavam processos de escuta e observação e processos de reflexão colaborativa. Mas estes processos geraram dispersão de tarefas e grande dispêndio de energias, o que terá levado a um menor envolvimento desta professora, numa segunda fase, no processo formativo. A menor interdependência com o grupo, nesta

fase final, e a não estruturação dos saberes num relatório, parecem ter constituído processos importantes para que os 'retrocessos' se tenham observado e não se tenham identificado mudanças no sentido de uma maior conceptualização. Assim, mais uma vez, se aponta para a importância da presença de uma tensão recursiva entre flexibilidade e estruturação, interdependência e autonomia e para as dificuldades que poderão surgir, de ocorrerem ou se manterem as mudanças, na sua ausência. Também a presença de múltiplos constrangimentos externos e pessoais e os problemas que se iam identificando na concretização dos processos de acção inovadora parecem dever ser considerados para a compreensão dos reajustamentos que mais tarde se verificaram. Em consonância com o ponto de vista da professora, não se deveriam considerar esses reajustamentos como retrocessos, no sentido absoluto do termo, mas mais como recriações inventivas e adaptativas, que levam à rejeição de algumas dessas inovações. Também as rupturas ocorridas num tempo curto e importadas externamente precisam de um tempo mais longo para que seja feita a sua triagem e reconstrução. O afrouxamento da sistematicidade e da interdependência impediu que a formação continuasse a ser suporte de mudanças mais profundas e maiores rupturas, onde não apenas a acção mas também os quadros de referência fossem reequacionados, revistos à luz de modelos externos, mas sobretudo à luz dos valores e teorias da professora, eles próprios em transformação. Apesar dos desinvestimentos observados, ter-se-á mantido um processo de transformação, mantendo-se processos de reflexão e acção exploratória, num quadro de maior autonomia e de interacção com os contextos específicos de acção.

3.5.5. No rasto da duração da mudança: interrupções e prolongamentos

A dimensão estudada, que mais claramente apreende o sentido de evolução das mudanças dos professores, dando conta de interrupções e continuidades, mas também de alargamentos das mudanças, no tempo e no espaço, é a dimensão 49 – onde se analisa a presença da conjugação de mudanças duráveis, sistemáticas, extensas e aglomeradas, com mudanças mais superficiais, ou a presença exclusiva de mudanças superficiais, efémeras, pontuais, circunscritas e/ou isoladas. De notar que a codificação de cada caso, nesta dimensão, foi coincidente com a presença/ausência de mudanças duradouras (uma das

componentes dessa categoria mais ampla), pelo que poderá ser entendida neste duplo sentido de uma continuidade e complexidade das mudanças.

Há a assinalar apenas três casos, onde claramente não se verificam mudanças significativas, duráveis, sistemáticas, extensas e/ou aglomeradas, surgindo apenas mudanças efêmeras, pontuais, circunscritas, isoladas e /ou com um sentido de maior convicção. Todos estes casos correspondem a situações de curta duração (não superior a um ano lectivo), apesar de uns corresponderem a situações de formação em serviço, mais estruturadas e envolvendo professores mais jovens (caso do professor A do primeiro grupo das Actividades de Integração e o caso da professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração), e de um outro envolver uma professora com mais experiência de ensino (professora A – sub-projecto do caso C do projecto IRA). Deste modo, a dimensão tempo poderá constituir um factor importante e condicionante de mudanças mais alargadas no tempo e no espaço. A síntese da informação sobre esta e sobre a dimensão “mudanças significativas”, que com ela se associa, é apresentada de seguida:

Quadro VII.17 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “No rasto da mudança: prolongamentos e interrupções”

C O N D I C I O	ELEMENTOS DA DICTOMIZAÇÃO SÍNTESE	CASO I RA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFES- SORA I	PROFES- SOR E	PROFES- SORA D	PROFES- SORA A CASOS C/A	PROFES- SOR A	PROFES- SOR B	PROFES- SORA C	DIRECTOR ESCOLA: participação directora/ dos outros interviente	PROFES- SOR A A	PROFES- SORA B	PROFES- SORA C
4 8	MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS E ACENTUADAS / NÃO MUDANÇA OU MUDANÇAS POUCO SIGNIFICATIVAS	1 mudanças significati- vas mas não radicais duradouro alargado sistemático aglomerado	1 mudanças significati- vas referências a mudanças não significati- vas de acção	1 não necessaria- mente provocadas pelo IRA	1/0 1 em re- lação a A muitas referências a não mudança - AV/AAP/A C /AAV e a mudança AAP/C/A, AVA AE AVC AO AI AX/R0 0 em re- lação a C: não mudança - não eficácia no ano alguma mudança no ano seguinte	0 mudanças pontuais, não extensivas, não de práticas, não de concepções	1/0 significati- vas e não significati- vas	1 predominio de mudanças acentuadas e significati- vas - aglomerado s de acção- valoração- saberes ao nível de recursos e participa- ção de alunos	1/1 mudanças significati- vas embora no 1º ano menos significativ- a que no 2º ano mudanças das práticas dos prof. em sala de aula - não significa- tivas não resolução plena de dilemas	1 não sobre trabalho de grupo sobretudo sobre valores e trab. de resol. de problemas	1 predominio de mudanças significati- vas acentuadas	0 não significati- vas sobretudo convicções

4 9	MUDANÇAS SISTEMÁTICAS, AGLOMERADAS, MAS TAMBÉM O SEU MUDANÇAS PONTUAIS, ISOLADAS	DURÁVEIS, EXTENSAS, CONTRÁRIO/ EFÊMERAS, CIRCUNSCRITAS,	1 duradouro/ temporário alargado/ circunscrito sistemático/ pontual aglomerado	1 tensão mudança- continuida- de incerteza extensão/ circunscrito - alargado sistemati- cidade/ pontual duradouro/ temporário	1 circunscrito aglomerado / isolado duradouro/ temporário pontual	1 duradouro/ temporária sistemática s pontuais alargado/ circunscrito aglomerado	0 circunscrita: questioná- ries, cien- tíficas pontual - na relação com o meio temporária previsível mudança sobre par- ticipação dos alunos/ relação com o meio	1 pontual/ duradouro circunscrito/ alargado generaliza- ção convicção	1 duradouro circunscrito sistemati- cidade	1/1 1º ano duradouras não extensas -parcial 2º/3º ano extensão durabilidade de sistemati- cidade avanços, retrocessos, hesitações, oscilações	1 continuida- de: cumulativo extensão sistemati- cidade duradouro valores, atitudes e práticas a nível dos valores/ temporário do t. grupo progressão convicção	1 duradouro- acção, saber es operativos, questioná- rio, reflexão saberes teóricos pontual: diá- rios aglomerado extensão sistemático pesquisa teórica integrative convicção	0 convicção - t. grupo/ diálogo, relação/ respeito extensão temporário
--------	--	---	---	---	---	--	---	--	--	--	---	--	---

A dimensão 48, relativa a mudanças significativas, que à lista dos tipos de mudança, anteriormente referida, junta a presença/ausência de mudanças substitutivas, cumulativas e/ou integrativas, é mais abrangente, mas nada acrescenta no que se refere à evolução das mudanças, no tempo. Para o estudo das dimensões 48 e 49 organizaram-se duas tabelas, que associam dimensões cuja distribuição apresenta, a “olho nú”, similaridades: a tabela 10 já apresentada e explorada a propósito do papel da investigação e da formação na mudança, e a tabela 13 que integra as dimensões relativas à flexibilidade dos processos e ao tempo de mudança.

A tabela 10, onde se fazia a relação entre processos de escuta/observação, processos de comprometimento e processos de desafio/apoio indicava uma relação clara destes processos com as mudanças dos professores alargadas, significativas e onde surgiam diferenciações de dimensões.

A “minimalização” a partir da tabela 10, para os casos onde as mudanças dos professores são alargadas indica como dominante a combinatória relativa a situações onde se conjugam processos de apoio/desafio, mudanças significativas e diferenciadas, independentemente de haver ou não conjugação de processos de escuta/observação e de haver ou não um comprometimento dos professores em relação aos seus projectos e à formação (em oito de nove casos onde isso acontece – casos 1,2,3,4,7,8,9,10, à excepção do caso 6). A “minimalização” dos casos dos professores onde ocorreram apenas mudanças mais superficiais, não alargadas no espaço e no tempo, acentua a relação entre estas dimensões, revelando que se trata de casos onde os professores não assinalam a presença da conjugação de processos de desafio/apoio, nem mudanças significativas, nem mudanças diferenciadas.

A utilização da tabela 13 para o estudo minimalizado desta dimensão indica que para os casos dos professores onde essa mudança não foi alargada (no espaço e no tempo) – caso 5 (professora A do primeiro grupo das Actividades de Integração) e 11 (professora C do segundo grupo das Actividades de Integração), não incluindo aqui o caso do sub-projecto C, da professora A, por não ser integrado nesta tabela de “minimalização” – é como significativa a combinatória de uma estruturação forte ou progressivamente maior, bloqueio de participação da formadora, tempo não acelerado de mudança e não mudança significativa, o que poderá apontar, juntamente com a função anterior, para a importância

da flexibilidade, embora de forma não determinante, no desenvolvimento de mudanças mais alargadas, dos professores. Sendo os casos 5 e 11 os únicos onde não se verifica a ocorrência de mudanças duradouras, existem, ainda, outras semelhanças entre eles. O estudo em maior profundidade destes casos abre-nos outras pistas interpretativas. No caso 11 – professora C do segundo grupo das Actividades de Integração – verifica-se uma continuidade e durabilidade, não de mudanças que tenham ocorrido por influência da formação, mas de modelos de intervenção pedagógica anteriores à formação, de estruturação aberta e interactiva. Estes processos abertos são associados a uma reflexão na acção, gerando mudanças de pensamento contextualizado e de acções, também elas contextualizadas. A formação terá permitido, pela flexibilidade da individualização de projectos nos contextos específicos, que a professora continuasse um caminho que era, já ele, um caminho aberto à mudança. Quando muito a formação terá acelerado o processo de desenvolvimento, num quadro de continuidade, permitindo, ainda, que a professora acentuasse convicções acerca de saberes e valores. O projecto de grupo, neste caso, também não se orientou no sentido de introduzir maiores rupturas, o que lhe terá provocado alguma frustração.

No caso do professor 5 – professor A do primeiro grupo das Actividades de Integração – surgem algumas similaridades de discurso com a professora anterior, nomeadamente uma crítica aos processos formativos em geral, considerando-os distanciados dos processos ‘naturais’ de mudança. Também aqui se acentua o desenvolvimento de uma contextualização de pensamento, com base na individualização e interdependência de projectos. Esta contextualização é conceptualizada por este professor como necessária, no quadro de uma perspectiva crítica geral e de relativismo conceptual (Perry, citado por Simões, 1986). Mas neste caso, ao contrário do anterior, as circunstâncias e as rotinas do professor não parecem constituir incentivos para permanecer em interacção e em mudança, mas surgem como constrangimentos que dificultam o comprometimento com certas opções feitas na formação, que se deixaram ‘cair’, algumas das quais nunca foram verdadeiramente assumidas como suas. Terão sido as características pessoais, associadas a um processo de formação onde o tempo foi considerado insuficiente, que, no caso destes professores, pareceu dominar e impedir o desenvolvimento e a durabilidade das mudanças manifestadas durante a formação.

A tentativa de adequação dos processos formativos e investigativos a estas características e aos processos individuais de mudança poderá, no entanto, ser questionada. Também os processos mobilizados para as contrariar – tais como os processos investigativos mais sistemáticos (A e C) e a introdução de acções que contrariavam rotinas (A) – constituíram objecto de críticas, foram rejeitados e não tiveram a eficácia desejada, redundando na reversibilidade e recuperação dessas rotinas, algumas das quais eram geradoras de novas mudanças (professora C), outras bloqueadoras (professor A). O tempo de formação mais longo poderia, talvez, ter facilitado a persistência destes desafios. Talvez a sua curta duração tenha sido um factor determinante para essas mudanças não serem nem significativas, nem duráveis. Estes dados vêm, em parte, ao encontro das hipóteses de Day (1999), que mostra reservas a um papel simultaneamente de desafio e apoio (*“amigo crítico”*) em situações de formação e consultoria de curto prazo. No entanto, noutras situações similares, a conjugação de apoio e desafio parece ter tido um papel importante no desenvolvimento de mudanças duradouras e significativas (como aliás é apontado pela *“minimalização”* com a tabela 10, e é corroborado com análises em maior profundidade). Parece, pois, mais adequado, tal como se tentou fazer, desenvolver uma acção que em simultâneo apoia e desafia, operando tensionalmente com estes dois pólos, de acordo com as reacções que se vão obtendo - ora avançando, ora recuando nos desafios propostos, em função das resistências que vão sendo contrapostas. Este é um caminho não linear, onde as resistências deverão ser integradas, por forma a que elas próprias ajudem a moldar, para cada indivíduo, um percurso de construção da sua própria autenticidade. Escamotear essas resistências é permitir que os caminhos de simulação do próprio conduzam a falsos simulacros, que se abandonam facilmente, após a formação. Assim, as resistências visíveis são também elas necessárias para encontrar os caminhos possíveis e perceber alguns dos limites que poderão nunca vir a ser superados. Sendo necessário também considerar as não superações como parte das possibilidades.

3.5.6. O aprofundamento da mudança: continuidades e rupturas

As dimensões consideradas no estudo, que mais directamente dizem respeito à tensão ruptura/continuidade, distinguem entre os casos onde ocorreram e não ocorreram mudanças diferenciadas (dimensão 57) – assinaladas estas pelo aparecimento de novas

componentes (mudanças do tipo cumulativo ou substitutivo) ou de novas relações entre as dimensões (nomeadamente mudanças integrativas). Também os eixos relativos à presença/ausência de mudanças radicais (substitutivas e destrutivas) – dimensão 50 –, e a presença/ausência de mudanças significativas e acentuadas (duráveis, sistemáticas, extensas, aglomeradas, substitutivas, cumulativas e/ou integrativas) – dimensão 48 – distinguem os casos quanto a esta tensão ruptura/continuidade. Estas dimensões podem ser consideradas num contínuo. A dimensão menos discriminativa, integrando mais possibilidades em alternativa, é a dimensão 48, na medida em que contempla os casos, onde não há qualquer destruição e substituição de componentes e nem sequer surgem novas dimensões, mesmo que por acumulação com as anteriores (podendo apenas ser duráveis, sistemáticas, extensas e/ou aglomeradas). A dimensão 57, relativa a mudanças diferenciadas, distingue as situações quanto ao aparecimento de novas dimensões (mesmo que por acumulação com outras) o que constitui um grau superior numa possível escala de classificação de ruptura. Finalmente a dimensão 50 é a mais discriminativa das três, na medida em que apenas assinala como positivas as situações onde ocorrem substituições e/ou destruições de componentes. De notar, por outro lado, que em todas as situações onde se assinalaram mudanças radicais, se verificou a ocorrência de mudanças significativas e diferenciadas, reforçando assim a intensidade dessas mudanças.

No entanto, é preciso considerar que as mudanças por destruição ou substituição podem ser pontuais, pelo que só por si podem assinalar micro-rupturas não muito significativas. É a conjugação destas diversas dimensões que se pode revelar como mais relevante para a compreensão do grau de ruptura. Por outro lado, as rupturas parecem ser sempre apenas parciais e parece existir sempre um balanceamento entre forças de continuidade e forças de ruptura (Watzlawick, 1975; Bateson, 1992; Srivastva e Fry, 1992).

Uma análise dos quadros síntese que se seguem faz ressaltar, ainda, que dos doze casos em estudo, são mais frequentes aqueles onde não surgem mudanças radicais, onde surgem mudanças cumulativas e onde surgem mudanças integrativas. Isto não obvia, no entanto, que na maioria dos casos surjam mudanças consideradas, pelos próprios, como significativas. Mesmo nos casos onde ocorrem mudanças mais radicais verifica-se a coexistência com mudanças cumulativas e/ou integrativas, o que é indicador da complexidade da mudança e de uma tensão entre continuidade e ruptura. No que respeita às

mudanças diferenciadas é de realçar a sua concentração nos casos de professores mais experientes e onde os processos de investigação-acção foram mais longos, o que parece indicar uma conjugação favorável destas dimensões, para estas mudanças.

Por outro lado, a não diferenciação surge em casos de duração mais curta, nomeadamente em dois professores do primeiro grupo das Actividades de Integração (A e B) e na professora C do segundo grupo das Actividades de Integração. São também estes os únicos casos onde não há valorização da conjugação entre processos de conflito e desafio.

Quadro VII.18 - Quadro-síntese para aprofundamento do tema “O aprofundamento da mudança: continuidades e rupturas”

CONTINUIDADE	ELEMENTOS DA DICO TOMIZAÇÃO SÍNTESE	CASO IRA				PRIMEIRO GRUPO ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO			DUECE	SEGUNDO GRUPO ACTIVIDADE DE INTEGRAÇÃO		
		PROFESSORA I	PROFESSOR E	PROFESSORA D	PROFESSORA A CASOS C/A	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSORA C	DIRECTOR ESCOLA: participação directori/ dos outros interveniente	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSORA C
48	MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS E ACENTUADAS / NÃO MUDANÇA OU MUDANÇAS POUCO SIGNIFICATIVAS	1 mudanças significativas mas não radicais duradouro alargado sistemático aglomerado	1 mudanças significativas referências a mudanças não significativas de acção	1 não necessariamente provocadas pelo IRA	1/0 1 em relação a A muitas referências a não mudança - AV/AAP/A C /AAV e a mudança AAP/C/A, AVA AE AVC AO AI AX/R0 0 em relação a C: não mudança - não eficácia no ano alguma mudança no ano seguinte	0 mudanças pontuais, não extensivas, não de práticas, não de concepções	1/0 significativas e não significativas	1 predominio de mudanças acentuadas e significativas - aglomerado s de acção-valorização-saberes no nível de recursos e participação de alunos	1/1 mudanças significativas embora no 1º ano menos significativas a que no 2º ano mudanças das práticas dos prof. em sala de aula - não significativas não resolução plena de dilemas	1 não sobre trabalho de grupo sobretudo valores e resol. de problemas	1 predominio de mudanças significativas acentuadas	0 não significativas sobretudo convicções

5 0	RADICALIDADE DAS MUDANÇAS - MUDANÇAS DO TIPO SUBSTITUTIVO, DESTRUTIVO - E MUDANÇAS NÃO RADICAIS / MUDANÇAS NÃO RADICAIS - DO TIPO RECONSTRUTIVO, CUMULATIVO, INTEGRATIVO	0 não radical	1 tensão radicalidade-continuidade, embora com dominância de processos de mudança cumulativa	0 não radical - cumulativo tradicional/autonomia não só individualizado integrativo	1 substituição destrutivo integrativo reconstitutivo	0 continuidade convicção sobre problemáticas aprofundadas	0 cumulativo não ruptura	1 alguns dilemas não resolvidos cumulativo substitutivo -para aulas mais participadas não mudança de finalidades/ mas de processos e meios	0/0 integrativo a nível de concepções de mudança oscilações dilemáticas acerca de concepções de mudança escola: integrativo, cumulativo, reconstrutivo	0 não radicalidade confirmatório cumulativo	1 radical: destrutivo não radical: cumulativo reconstrutivo integrativo	0 continuidade
5 7	DIFERENCIAÇÃO DE COMPONENTES INDIVIDUAIS - NOVAS COMPONENTES OU NOVAS RELAÇÕES / NÃO DE DIFERENCIAÇÃO DIMENSÕES	1 inovações das suas práticas, vídeo, aulas pelos alunos, envolver comunidade apontando para maior participatividade	1 novos núcleos estruturados em interdependência predominância do trabalho grupo (em vez de individual) integra progressão e interesses dos alunos na avaliação interdependência com alunos	1 novas dimensões da acção: processos de diferenciação nos quais se associam valores	1 novos modos de auto e co-avaliação - mais processuais formativos/ formadores e participativos com adaptações progressivas	0 não presença de elementos significativos sobre diferenciação de dimensões	0 não presença de elementos significativos sobre diferenciação de dimensões - aprofundamento dentro da continuidade	1 novos processos mudanças reais nos modelos e na acção no sentido de uma maior participatividade	1/ l- diferenciação de dimensões nas concepções sobre mudança	1 novas operacionalizações de valores em termos de conceptualização e acção - participação/ menor imposição	1 pensamento mais diferenciado acção - avaliação crescendo tensional	0 não diferenciação

Para exploração da associação entre estas e outras dimensões do processo organizaram-se, de um modo emergente tendo em conta os dados analisados, três tabelas (que permitiram também o aprofundamento de outras problemáticas). Para a “minimalização” das mudanças diferenciadas/não diferenciadas (código C/c), a tabela 10 integra as dimensões conjugação ou não de processos de escuta/observação – dimensão 11, código A/a -; comprometimento ou não comprometimento – dimensão 30, código B/b -; conjugação ou não de processos de apoio/desafio – dimensão 34, código C/c -; mudanças mais ou menos alargadas no tempo e no espaço – dimensão 49, código D/d -; mudanças significativas ou não significativas – dimensão 48, código E/e. A função para os casos onde as mudanças são diferenciadas apresenta apenas uma parcela – “CDE” – significando que os oito casos nestas condições são casos onde ocorreu a conjugação de processos de apoio/desafio, mudanças alargadas e significativas, independentemente das outras dimensões consideradas. A “minimalização” para o critério inverso, isto é, para os casos onde não ocorreram mudanças diferenciadas (casos 5,6,11) apesar de apresentar combinatórias distintas, para cada um dos casos, volta a dar relevância aos processos de apoio/desafio, assim, agora para indicar a ausência da sua conjugação para estes professores. Hipotetiza-se, mais uma vez, a importância da presença/ausência da detecção pelos professores desta conjugação entre processos de apoio e de desafio no desenvolvimento/não desenvolvimento de mudanças deste tipo.

Tendo no ponto anterior aprofundado os casos dos professores 5 e 11, onde estas dimensões parecem ter sido relevantes, aprofundo agora um pouco o caso do professor 6 (professor B do primeiro grupo das Actividades de Integração). Também aqui se coloca a hipótese de o tempo curto de formação e os processos de investigação não serem favoráveis a este tipo de mudanças, de acordo com os próprios depoimentos deste e dos outros professores. Estes termos podem ser associados numa outra formulação, segundo a qual se questiona a possibilidade dos processos de investigação serem menos eficazes no desenvolvimento de mudanças mais profundas, em situações onde o tempo de formação é mais restrito. De notar que todos estes professores são menos experientes e que a formação teve lugar num contexto externo à escola, apesar dos processos de investigação-acção fazerem a ponte entre a formação e o trabalho de intervenção pedagógica, nos contextos específicos de acção. Acresce a esta situação, o facto destes professores não estarem, no período da formação, estabilizados na escola onde trabalhavam. A conjugação destes factores não impediu, no entanto, que em três outros

casos, em circunstâncias semelhantes, as mudanças ocorridas parecessem ser mais profundas, pelo que este tipo de circunstâncias, a ser condicionantes, não parecem ser, por si, determinantes para estes resultados. Mais provavelmente, isso sim, é a conjugação destes com outros factores que ora facilita ora desfavorece o desenvolvimento dessas mudanças. No caso concreto do professor B do primeiro grupo das Actividades de Integração, os processos interactivos parecem ter sido, para ele, menos relevantes. A sua posição de liderança do grupo no desenvolvimento dos processos de investigação-acção também lhe deu maior autonomia na condução dos processos, apontando todos estes elementos no mesmo sentido – o de uma menor importância atribuída à interdependência e ao desafio. Trata-se, no entanto, apenas de uma atribuição dos professores, já que dispomos de indicadores de ocorrência dessa interdependência e de divergências de sentidos. As atribuições parecem ser fundamentais na compreensão das mudanças identificadas. A desvalorização dos processos de investigação, apesar do envolvimento deste professor nessa investigação, observado ao longo do processo, pode, em parte, ter contrariado alguma da sua potencial influência sobre a mudança.

Esta desvalorização manifesta-se na própria ausência de continuidade de utilização de processos investigativos, mesmo daqueles onde, como nos questionários, confluiam funções avaliativas. Estes processos são considerados como elementos estranhos a uma normal intervenção pedagógica, sendo por isso rejeitados, apesar de terem sido usados durante a formação com empenhamento e aparente entusiasmo e de o professor lhes ter reconhecido, após a formação, um impacto em termos da sua própria mudança. Este professor parece fazer uma separação entre uma acção quotidiana reguladora e uma acção mais sistematicamente orientada para o conhecimento e para a transformação, sendo tal manifesto, ainda, na sua idealização de uma formação como um tempo de paragem e suspensão prolongada (1 ano) das actividades lectivas, para reflexão conjunta e organização de processos e de materiais. Para além do significado que isto possa ter em termos de importância atribuída ao tempo para aprofundamento das mudanças, parece clara, ainda, uma concepção linear de mudança, onde o tempo de transformação da acção e o tempo da acção se dissociam contrariando a ideia de um percurso de formação e de mudança no decurso da própria acção educativa. A perspectiva deste professor distancia-se do que aconteceu nas Actividades de Integração, mas apenas parcialmente. Por um lado, o número de turmas com que cada professor trabalhava era mais reduzido do que é normal. Por outro lado, a formação

constituía também um distanciamento sobre a acção em curso, sujeita a processos de reflexão e análise mais sistemáticos, e portanto a uma suspensão temporária. Os processos investigativos eram, ainda, bastante estruturados, tendo sido organizados ciclos amplos de intervenção-investigação que terminavam por processos investigativos-avaliativos, embora integrassem, ao longo do processo de investigação-acção, procedimentos mais fluidos que permitiam um reinvestimento imediato na acção. A iniciativa e responsabilidade deste professor (B do primeiro grupo de Actividades de Integração) no delinear desta estruturação, poderá ajudar a compreender porque ela teria tido estes efeitos específicos, neste caso. Vemos assim, em hipótese, como a estruturação, durante a formação, pode ser um factor desfavorável ao desenvolvimento de processos e de mudanças (após a formação), que aprofundem aquelas que haviam sido iniciadas durante a formação.

Para prosseguir no aprofundamento das questões relativas à mudança enquanto ruptura e enquanto continuidade destaca-se também a “minimalização” para a dimensão radicalidade/não radicalidade, sendo mais clara na tabela 4 – onde se estudam as associações com a revisão de finalidades (A/A), comprometimento ou não (B/b), mudança ou não de processos de reflexão (C/c) e concepções de mudança (E/e).

Segundo a “minimalização” operada com a tabela 4, o desenvolvimento de mudanças radicais (4 casos) está sempre associado com mudanças de processos reflexivos, surgindo duas combinatórias parcialmente inversas (ABCE - casos 4,7 -, abc – casos 2,10) o que significa que ocorreram quer em casos onde existiu comprometimento, revisão de finalidades, quer em casos onde não houve comprometimento e não houve revisão de finalidades. A revisão de finalidades e o comprometimento são relevantes quando há consonância entre concepções de mudança e o processo desenvolvido, o que poderá indicar a importância desta consonância, no desenvolvimento destas mudanças. A tabela 4 permite também explorar o que se passa com estas dimensões, nos casos onde não ocorreram estes tipos de mudanças radicais, embora apresente múltiplas combinatórias, reveladoras de uma dispersão de casos. De notar, no entanto, que também aqui são frequentes os casos onde ocorreu comprometimento (em seis dos sete casos), o que mais uma vez parece indicar que o comprometimento não é determinante para diferenciar os casos quanto à ocorrência ou não de mudanças radicais.

O estudo das mudanças significativas tornou-se mais claro na tabela 6 (que integra os doze casos) onde se associa esta dimensão com presença/ausência de uma

orientação ética (A/a), a conjugação ou não de processos de testagem pela acção com outros tipos de acção (B/b), a presença/ausência de processos de reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos (C/c) e o desenvolvimento ou não de uma teoria pessoal (E/e). A “minimalização” em função da presença de mudanças significativas fornece-nos a seguinte equação:

$$D = AC \text{ (casos 1,3,4,9,10,11)} + BC \text{ (casos 1,7,8,9,10,11)} + abce \text{ (caso 2)}$$

pelo que se torna particularmente relevante a reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos, associada por um lado à orientação ética, e por outro lado a processos de acção mais sistemáticos. De notar, ainda a ausência de uma orientação ética, em três casos (2,7,8), e a situação completamente específica do caso 2, que se distancia dos outros em todas as dimensões estudadas, apresentando características de não orientação ética, não reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos, não testagem pela acção e não desenvolvimento de uma teoria pessoal mais consistente, apesar de “se considerarem as mudanças ocorridas como significativas. Este caso é particularmente relevante porque também já aqui se havia assinalado diferenciação relativa a mudanças radicais, sem que o estudo em profundidade assinalasse a presença de rupturas significativas. As mudanças substitutivas e destrutivas, referidas por este professor, não são decorrentes do trabalho no projecto IRA, mas de imposições externas, decorrentes da criação de uma nova disciplina. Assim, esta excepção não anula a hipótese de que a significância atribuída às mudanças e as rupturas parecem ser amplamente favorecidas (noutros casos) pelas associações entre conjugação de processos de acção sistemática e reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos, e desta conjugação com uma orientação ética.

Um caso onde esta última conjugação foi particularmente desenvolvida, sendo nuclear para o desenvolvimento de maiores rupturas, foi o da professora A do segundo grupo das Actividades de Integração. Trata-se de um caso onde os processos de colaboração (partilha, cooperação e conflito sócio-cognitivo) e de interdependência em espiral, de projectos, foram o contexto de desenvolvimento dessa reflexão ética, permitindo o desenvolvimento de uma escalada de mudanças associadas recursivamente, organizadas por um sentido que era já o da professora, e que a orientava para o aprofundamento da sua acção educativa na formação ética dos seus alunos. Os valores de participação parecem ter tido um forte poder aglomerador de mudanças (em diversas dimensões), orientando para o aprofundamento de uma teoria pessoal mais consistente, que ao mesmo tempo dava continuidade a valores já defendidos

anteriormente. Nesta tensão entre continuidade e ruptura, o grupo também terá tido um papel importante, proporcionando a cada um a busca da sua própria autenticidade, e favorecendo a assunção de riscos, para além do que havia sido possível até aí, aproveitando experiências dos colegas e encontrando com estes novos caminhos. O grupo funcionava, no entanto, num registo de diferenciação e flexibilidade, que permitia, a cada um, ter autonomia para prosseguir apenas nas vias que considerasse adequadas para si próprio e para os seus contextos.

Estes processos de reflexividade e contextualização e a sua manutenção, após a formação, parecem aumentar a probabilidade de que as teorias se mantenham em aprofundamento, constituindo as teorias, por sua vez, garante de que as mudanças se organizam em torno de eixos de desenvolvimento agregadores. Isto parece ser válido para outros casos de mudanças em profundidade, nomeadamente para o caso da professora A do projecto IRA, para o caso da directora envolvida no DUECE e para o caso da professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração. O caso da professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração é um caso particularmente interessante do ponto de vista desse desenvolvimento em profundidade, pela complexidade de factores em interacção e pelas imprevisibilidades das rupturas operadas. Também, aqui, o desenvolvimento de uma teoria consistente terá sido aglutinador de múltiplas mudanças de referenciais, mas também de uma congruência com a acção, sendo estruturadora e potencializadora de imprevisibilidades. Para tal organização terá contribuído uma conjugação particularmente favorável de factores que, por si, não fariam prever a profundidade das mudanças, entre as quais se distingue um comprometimento com valores e finalidades do grupo, que são também os seus, os processos de interdependência afectiva e produtiva, pela partilha, liderança e conflito sócio-cognitivo, os processos de investigação na e pela acção e os processos de reflexão na e sobre a acção.

Vemos, assim, que nos casos onde se deram as maiores rupturas estas não operaram por rejeição de pressupostos e fins anteriores, nem por incompatibilidades generalizadas com ordens anteriores, mas pela reconceptualização e reorganização, numa nova ordem, de um conjunto de elementos anteriores e de novos elementos, que ganham um sentido e uma unidade quando agregados à volta de teorias, dando corpo a ideias nucleares que já existiam de forma mais ou menos embrionária.

3.6. Credibilidade e cientificidade dos projectos de investigação-acção dos professores

A credibilidade da investigação-acção levada a cabo pelos professores não pode ser analisada como um qualquer trabalho de investigação que pretenda construir o conhecimento sobre a acção de modo distanciado em relação a esta e sem visar directamente a sua transformação. Na investigação-acção, conhecimento e acção geram-se mutuamente e estas duas vertentes são a base para considerar três grandes dimensões de análise que, apesar de poderem ser comuns a outras abordagens de investigação, apresentam contornos muito próprios. São elas as dimensões de credibilidade ética, pragmática e teórica-metodológica, que fazem recair a atenção, quer nos processos, quer nos seus resultados, embora a credibilidade metodológica aponte preferencialmente para os modos como é conduzido o processo investigativo.

Cada uma destas dimensões é desdobrada num conjunto de critérios, a utilizar na análise dos processos. No presente estudo, esses critérios e essa análise integram desde logo uma dupla perspectiva – a da credibilidade e a da complexidade. Estes eixos são considerados, não de forma abstracta, mas tendo em conta os contextos específicos, na identificação de forças e de fragilidades, na reflexão sobre os problemas detectados e na possibilidade, viabilidade/desejabilidade da sua resolução.

Alguns dos critérios que irei utilizar correspondem aos próprios temas e subtemas emergentes dos casos, à volta dos quais se organizaram as análises e interpretações.

Assim, no que respeita à utilidade dos projectos de investigação-acção, destaco como principais critérios o da focalização em problemáticas definidas pelos professores, o da própria recursividade entre finalidades de construção de conhecimento e de acção e o de eficácia dos processos no que respeita às mudanças identificadas – nomeadamente mudança de acção, mudanças significativas, diferenciadas, alargadas no espaço e no tempo, e integrativas. Nos casos em estudo, esta recursividade entre conhecimento e acção manifestou-se em dimensões de análise diversas, nomeadamente na coexistência de uma orientação para a eficácia – tais como para a resolução de problemas, a operacionalização de processos que permitam a consecução de determinadas finalidades – e para a transformação – de práticas, de pessoas, da estrutura e funcionamento de contextos onde as práticas se concretizam e os indivíduos interagem. Tratou-se de uma coexistência de finalidades que orientou muitas vezes para uma confluência e integração

de acções que tinham em simultâneo um carácter sistemático de exploração e de testagem de hipóteses (sobre o valor de certos processos e dos seus resultados). Outros processos investigativos não eram parte da acção, embora pudessem apoiar o desenvolvimento da acção, pelo que, também eles, apresentavam uma relação de recursividade com a acção, tal como já atrás se aprofundou longamente.

No que respeita às mudanças ocorridas, o elevado número de professores onde as mudanças foram significativas, diferenciadas, integrativas e alargadas no tempo e no espaço constitui indicador positivo de utilidade destes processos de investigação-acção, tal como foram concretizados. As repercussões dos processos na mudança de reflexividade dos professores constitui um outro indicador de relevo. No entanto, a não generalização destas mudanças em todos os casos constitui um dado que importa considerar com mais cuidado. De notar, por exemplo, a ausência de mudanças significativas, diferenciadas, alargadas no tempo e no espaço em alguns casos de duração mais curta. A ausência de mudanças radicais em sete dos doze casos de professores estudados também constitui um indicador a realçar. Por um lado, estes elementos apontam para uma confiança menor na eficácia deste processos em situações mais limitadas no tempo, sobretudo quando domina a estruturação e sistematicidade dos processos investigativos (professor A e B do primeiro grupo das Actividades de Integração). Por outro lado, questionam-se as próprias expectativas de considerar como desejável a ocorrência de rupturas significativas. As próprias mudanças do tipo radical que surgem coexistem com mudanças não radicais, pelo que, também aqui, não há situações puras, o que está de acordo com a ideia de que rupturas extensas são excessivamente desestabilizadoras e tendem a coexistir com permanências que garantam alguma continuidade. Deste ponto de vista, as mudanças integrativas revelam-se como particularmente interessantes, permitindo que se construam novas dimensões, integrando as anteriores e conferindo-lhes um novo sentido que até aí não tinham. Trata-se, no entanto, de mudanças que operam dentro de um quadro de tensões e de instabilidade, pelo que as suas manifestações apontam muitas vezes para retrocessos aparentes ou reais. Daqui decorre, como hipótese, a ideia de que em processos de maior complexidade integrativa se mantém uma maior imprevisibilidade e instabilidade.

Há, ainda, que considerar uma relação entre critérios éticos e pragmáticos na medida em que muitas das mudanças consideradas como diferenciadas apontam para a adesão, aprofundamento conceptual e comprometimento, relativamente a alguns valores (exemplo da professora D do IRA e caso A do segundo grupo das Actividades de

Integração) e a novos modelos pedagógicos. Distingue-se, aqui, uma concepção pedagógica e educativa cooperada e participada, na maioria dos casos, embora com graus maiores e menores de consistência. Na confluência entre a dimensão utilitária e a dimensão ética destaca-se, ainda, a relação que foi feita a propósito do desenvolvimento de uma teoria pessoal, isto porque estas relações podem ser vistas dentro do quadro de uma ética específica, própria deste tipo de processos investigativos que elegem como um dos seus principais critérios a transformação/emancipação de pessoas e de contextos. Esta ética, intrínseca a este tipo de processos investigativos (embora não generalizada a todas as concretizações de investigação-acção, nomeadamente a tipos de investigação-acção técnica - Carr e Kemmis, 1986), apresenta, ainda, como critérios de eleição, integrados num quadro democrático mais amplo, os da participação, pertença, autonomia e auto-determinação, interdependência e flexibilidade. Estes princípios podem ser identificados com vários dos processos postos em curso, embora sejam operacionalizados de modos distintos nos diversos grupos, e por diferentes professores. Entre as dimensões estudadas, onde estes princípios se manifestam, destacam-se os processos de colaboração e diferenciação, os processos dialógicos de apoio e desafio, nomeadamente por parte da formadora-investigadora, a participação de alunos e de professores, o comprometimento e a construção interdependente, a estruturação interactiva com revisões de finalidades e de processos (de modo a que estes se adaptem às circunstâncias e integrem elementos não previstos “a priori”).

No que respeita à dimensão teórica-metodológica dos processos investigativos, destaco como critérios e cuidados tidos a reflexividade investigativa, a tensão entre implicação e distanciação, a sistematicidade investigativa, a conjugação de processos de escuta e de observação, a multidimensionalidade, a intersubjectividade na construção do conhecimento dos resultados e a contextualização/não transferibilidade dos conhecimentos construídos. Estas são dimensões que ganham uma consistência investigativa, dentro de um quadro metodológico qualitativo, que privilegia um estudo em profundidade, mergulhado nos contextos naturais da acção, descritivo, detalhado e por vezes continuado no tempo, onde o investigador é o principal instrumento de investigação e onde se procuram compreender os significados, as perspectivas dos intervenientes e os processos pelos quais se constrói a sua realidade, privilegiando formas indutivas de análise (Bogdan e Biklen, 1994).

No que respeita à tensão implicação-distanciação, aspecto já largamente referido anteriormente, apenas acrescento um comentário para assinalar a importância de uma

confluência de processos de expressão e produção, para aprofundar a compreensão e a gestão dessa tensão. A este respeito, nem sempre a expressão pessoal terá sido permitida plenamente (exemplo das críticas da professora C do 2º grupo das Actividades de Integração) e muitas vezes terão surgido enviesamentos nos conhecimentos produzidos, decorrentes de projecções não conscientes. Estes efeitos negativos, relativos a problemas de implicação (por defeito ou por excesso) poderão ter sido parcialmente contrariados por processos de colaboração, pelos quais colectivamente se planificaram e apuraram processos, recolheram e analisaram dados, e se procedeu a uma reflexão crítica e intersubjectiva desses mesmos dados e análises (garantindo assim alguma distanciação, pela produção da investigação). Neste processo foi possível coexistirem ou conjugarem-se múltiplas vozes – as dos colegas do grupo de investigação-acção, mas também as dos outros intervenientes nas situações onde se investigava e intervinha. Mas aqui surgiram também problemas, entre os quais se destaca o risco de coalisção entre indivíduos, coalisções que podem ter enviesado os tratamentos de um modo que lhes era favorável, risco que não foi anulado sequer pela presença da investigadora-formadora que, apesar disso, garantia uma maior sistematicidade e rigor.

Este foi um processo onde confluíram diversas componentes investigativas e onde se entrecruzavam processos de observação e de escuta, muitas vezes sem que tal se tenha feito de modo recursivo, o que poderá ter constituído um problema, por vezes ultrapassado em fases posteriores.

A sistematicidade, em parte decorrente desta mobilização de diferentes processos metodológicos, em diferentes fases do processo investigativo, alargou-se aos próprios processos de recolha e de análise. Sistematicidade que foi, por vezes, geradora de dispersão e espartilhamentos, mais do que de recursividades integradoras. Mas as tensões entre focagem e alargamento, entre análise e processos holísticos foram geradores permanentes de novos processos criativos, o que pode ter constituído, por outro lado, uma riqueza dos processos.

Um outro critério diz respeito à própria reflexividade investigativa, que se manifestou durante o processo formativo, mas também (em alguns dos casos) após o seu término. Uma reflexividade que nem sempre se fez acompanhar por uma predisposição investigativa, nomeadamente quando essa reflexividade apontava criticamente para as fragilidades dos processos e dos resultados. Esta era, ainda, uma reflexividade que se manifestava intrinsecamente nos próprios processos,

nomeadamente através e a partir de situações dilemáticas que desencadeavam, acompanhavam ou culminavam todo o processo.

Por fim, destaca-se o critério da não generalização, contextualização dos resultados, aspecto referido por todos os professores, representado em elementos de mudança, dos seus referenciais, com carácter situado, mas também nas conceptualizações que alguns fazem acerca da importância dessa mesma contextualização (nomeadamente nos grupos das Actividades de Integração).

As questões éticas intersectam-se com critérios de credibilidade teórica-metodológica, na medida em que estas duas dimensões são pilares dos processos formativos, pelo que coexistem e interagem de forma recursiva. Assim, destacam-se algumas associações entre critérios éticos e critérios metodológicos. No que respeita à tensão implicação-distanciamento, é possível discriminar a presença de princípios éticos de participatividade e flexibilidade em interacção complexa com princípios científicos de rigor. Também os critérios de sistematicidade investigativa – relativa quer à presença de todos as principais componentes investigativas, desde a sua concepção à sua formalização, quer à conjugação de processos de escuta-observação, quer à sistematicidade dos processos de recolha e análise - ganham contornos próprios nestes contextos, ao serem conjugados com critérios de flexibilidade e autonomia, não sendo possível, e provavelmente nem desejável, esperar que a sistematicidade dos processos investigativos seja aqui equivalente àquela que se espera em processos investigativos mais distanciados e conduzidos por profissionais de investigação. A análise dos dados relativos a esta dimensão parece, mesmo, indicar que a sistematicidade se associa por vezes, e de acordo com a análise dos próprios professores, a situações de mudança menos significativa (exemplo da professora C do segundo grupo das Actividades de Integração).

Também no que respeita à reflexividade investigativa, cruzam-se critérios éticos de autonomia e flexibilidade e pretensões de emancipação individual e social. A não generalização do conhecimento-contextualização de resultados parece, também, apontar para a necessidade de flexibilizar e relativizar o próprio conhecimento, pressupondo ainda uma certa imprevisibilidade e enfatizando a possibilidade de emancipações individuais e sociais em relação ao pré-estabelecido, o que de modo mais indirecto poderá conduzir a um apelo a processos de autoria e colaboração, que operem no sentido dessa mesma emancipação.

Uma outra questão, que se prende com a da credibilidade, interroga a cientificidade dos processos e dos conhecimentos construídos pela investigação levada a cabo pelos professores.

Trata-se de uma questão complexa que não pode ser entendida fora da abordagem de investigação específica em que este trabalho se insere e de um quadro epistemológico e metodológico interpretativo e dialógico. Para o seu aprofundamento concorrem as referências até agora apresentadas e que surgiram inseridas nesses quadros de análise mais amplos, mas a elas é preciso acrescentar duas outras dimensões – o polo teórico e o pólo morfológico (Ladrière, 1991; Bruyne e col, 1991) – que correspondem à conceptualização e formalização dos conhecimentos construídos e à sua integração num corpo de conhecimentos mais amplo, exterior ao investigador (Bereiter e Scardamalia, 1998). Sem pôr em causa a evolução de teorias práticas dos professores no sentido de uma maior fundamentação, consciencialização e consistência, para a qual concorrem os processos metodológicos atrás referidos, questiono a sua validade científica, entendida na sua precisão conceptual e sustentabilidade (Sanders e McCutcheon 1986, citado por Marland, 1995). Trata-se, provavelmente, de uma gradação de limites indefiníveis aquela que separa o campo científico do não científico. Nos casos em estudo, o apelo da acção em detrimento da orientação para a construção de conhecimento, o maior investimento numa fase onde o conhecimento serve para a regulação da própria acção, em detrimento de uma fase de formalização, as dificuldades sentidas precisamente por esse desfasamento entre tempos de investigação e as resistências da maioria dos professores a um trabalho mais cuidado, numa fase de elaboração de um relatório (apesar de todos a terem cumprido, à excepção das professora D do projecto IRA), serão alguns dos principais obstáculos à construção de um conhecimento mais sistemático e credível do ponto de vista científico. A estas dificuldades processuais acrescem ainda falhas importantes de “importação” e reconceptualização de teorias externas e sua integração em modelos de análise que permitissem criar linguagens secundárias (entendidas como linguagens que se constroem a partir da linguagem quotidiana, do senso comum, correspondendo a conceptualizações desta) e quadros conceptuais de compreensão.

A presença de um investigador-formador, com preocupações em liderar processos de apuramento metodológico e de favorecer uma maior sistematicidade de processos, distanciamento reflexivo, estruturação e conceptualização dos conhecimentos, teve um papel importante para assegurar muitas das características de

credibilidade de um estudo qualitativo, atrás referidas, estivessem presentes. A sua intervenção mais directa e activa no desenvolvimento de recolhas e análises de dados (nomeadamente no DUECE e projecto IRA) e na elaboração do relatório (nomeadamente no projecto IRA), apesar de facilitadora, não terá mesmo assim sido suficiente para que se desse o salto qualitativo, que implica o plano de uma formalização e inscrição do conhecimento num quadro de cientificidade. No DUECE, a elaboração de modelos teorizadores, através de mapas conceptuais, poderia ter sido também um processo importante nesse sentido, mas não existem dados disponíveis de que processos e produtos tenham sido apropriados como seus, pela directora. Teria provavelmente sido necessária uma maior co-autoria e interdependência no desenvolvimento destes e de outros dispositivos investigativos, mas constrangimentos institucionais e pessoais terão bloqueado o seu desenvolvimento em todos os casos, daqui decorrendo falhas de rigor, sistematicidade e estruturação, que seriam próprias de um conhecimento com credibilidade científica.

VIII – Algumas considerações sobre a credibilidade desta investigação

cada um se viu ao espelho
e mudou o fundo que era o mesmo

e todas as imagens estavam certas
projectadas em espaços diferentes
algures entre a superfície que as reflectia
e o caminhante por instantes parado
que as observava

e alguém que pudesse vê-las todas
transformado em espelho
perceberia o que de comum havia
um mundo multifacetado de um caminhar cruzado
a desdobrar-se em autonomia

1. A especificidade de um estudo onde se cruzam planos de investigação-acção e estudos de caso na delimitação de critérios de credibilidade

A investigação-acção comporta especificidades e problemas próprios a que importa atentar para a partir daí deliberar sobre processos que os considerem e equacionem no sentido de garantir a credibilidade deste tipo de pesquisas. Entre as especificidades/problemas equacionadas nesta investigação, nomeadamente durante a fase do desenvolvimento da formação e do desenvolvimento dos projectos de investigação-acção dos professores, saliento alguns aspectos já anteriormente referidos ao longo do trabalho (nomeadamente no capítulo I e II):

- a realidade está sempre a transformar-se, sendo necessário perceber essa transformação acompanhando momentos cruciais da sua génese e desenvolvimento, numa despistagem ao longo do tempo, colocando-se o problema de como o fazer já que uma instrumentação pré-definida é contrária a um design aberto e à imprevisibilidade deste tipo de situações, o que nos orientou para um afunilamento e alargamento dos instrumentos à medida que os propósitos se vão focalizando, desdobrando e afinando.

- a investigação é já uma acção que influencia a realidade, pelo que é preciso analisar como e em que sentido isso acontece, na perspectiva dos sujeitos, bem como analisar os dados elaborados por via desses processos investigativos, pesquisando a possível influência que estes tiveram sobre a mudança, quer no que respeita aos processos mobilizados, quer no que respeita aos indícios de mudança;

- a realidade é complexa e o investigador tem uma visão parcelar desta, embora pretenda o desenvolvimento de um conhecimento multidimensional, pelo que é preciso questionar o real de múltiplas maneiras, cruzando perspectivas de diferentes intervenientes, durante um tempo longo;

- a realidade é complexa e não se apreende pelo somatório de momentos descontínuos. Por outro lado, a perspectiva de cada sujeito é uma construção tendencialmente unitária, que decorre de uma experiência que se prolonga no tempo e no espaço e que apresenta essa experiência como um todo. Este todo, que se pode apresentar na forma de uma história de vida, permite fazer a leitura de cada parcela. No entanto, escapa a cada sujeito, em maior ou menor extensão, a perspectiva exterior que outros

sujeitos poderão apresentar. Deste modo é preciso considerar cada questão/acção na perspectiva geral de cada sujeito, triangular essa auto-perspectiva com a perspectiva de terceiros que pertencem à situação ou que lhe são exteriores - outros professores na escola/outros investigadores;

- é difícil olharmo-nos, registarmos e reflectirmos sobre a nossa acção enquanto esta decorre. Podemos socorrer-nos, no entanto, de apoios tecnológicos de registo em áudio e vídeo e rememorarmos retrospectivamente a acção, reflectindo a posteriori sobre ela, registando esse trabalho de descrição e reflexão;

- o conhecimento implicado é sempre parcial e influenciado por interesses vários. Um modo de atenuar esta parcialidade e alargar a inteligibilidade da própria implicação passa por desocultar esses diversos interesses e outros fenómenos associados à implicação, fazendo a sua auto-crítica ao longo e no fim do processo;

- também os quadros de análise se vão afinando progressivamente, pelo que os instrumentos de recolha estão constantemente a ser reelaborados, de modo a que os resultados não são totalmente comparáveis. Assim torna-se prioritário dar conta dessa evolução e apresentar os resultados e as suas condições de produção, assumindo as particularidades;

- o desenvolvimento de um 2º nível de investigação (Chaveneaux, G. citado por Hugon, 1988, p.18) permite fazer estudos parcelares e aprofundar as comparações possíveis. As similaridades conceptuais e o reconhecimento de problemáticas transversais aos diferentes casos facilita o trabalho posterior de comparação, mesmo que os conceitos sejam reorganizados em conceitos mais amplos e segundo um novo referencial de análise, como aconteceu;

- as realidades não são totalmente comparáveis porque têm características muito próprias e irrepetíveis. É, pois, importante perceber como essa idiosincrasia se gera e perceber as suas repercussões, rastreando as diferenças. O contraste entre as situações dá conta dessa especificidade e facilita o levantamento de explicações interpretativas. Procurar situações de contraste claro, em alguns aspectos, e de semelhança, noutros, facilita a comparação entre as situações;

- o envolvimento dos professores, na investigação, como colaboradores activos, exige o estabelecimento de um contrato aberto de renegociação permanente, regulado por

uma ética não impositiva, orientada por valores de respeito, verdade/desocultação e participação. Colocam-se, assim, problemas de harmonização entre: cooperação/individualização, privado/público, transparência/ocultação dos propósitos investigativos, liberdade/estruturação. Esta harmonização tem de ser feita caso-a-caso, de acordo com os próprios interlocutores e respeitando os acordos específicos estabelecidos;

- a investigação-acção serve propósitos de eficácia e de transformação das práticas, pondo-se o problema de quem define esses propósitos. Partir das necessidades sentidas pelos seus intervenientes, enraizar o trabalho na sua própria prática e numa reflexividade permanente, pela evolução dessas mesmas práticas e do conhecimento que sobre elas a investigação vai permitindo fazer, constitui um conjunto de soluções que está longe de ser consensual. Opõe-se-lhe uma perspectiva de processos mais fechados e menos participativos. A escolha dos meios é sempre um "bricolage" (Hadji,1998) a que não são alheios os valores dos seus intervenientes. Compreender o que se passa quando uma via é posta em curso não permite concluir da sua aplicabilidade a outros contextos, caracterizados por dinâmicas únicas, enraizadas na sua historicidade pessoal, relacional, institucional e social.

Numa sistematização da problematização anterior e considerando que a investigação-formação, tal como foi equacionada no presente estudo, constituiu um primeiro patamar de investigação que deu origem a estudos de caso, primeiro mais circunscritos a cada situação e posteriormente alargados, para comparação entre as situações, foram três os eixos considerados na análise da credibilidade desta investigação em que me situo (tal como referi no capítulo 1.6, de enquadramento teórico-metodológico): o da sua credibilidade teórica-metodológica - imperando aqui o critério de rigor investigativo, com os contornos próprios de uma investigação inscrita numa abordagem interpretativa e crítica; o da credibilidade pragmática, incontornável dada a dimensão prática e transformadora deste tipo de investigação, encimado por critérios gerais de pertinência e eficácia (Hadji,1998); o de credibilidade ética que, neste caso concreto deverá ser regido pelos valores e práticas associadas de autenticidade relacional, respeito individual e participatividade. Cada um destes eixos é desdobrado em critérios específicos, relacionados com os problemas atrás referidos, e apela a cuidados particulares para garantir essa credibilidade. De notar que, à semelhança do que afirma Guba (1989), não dispomos

de condições que permitam hierarquizar entre esses “cuidados”, sendo muitas vezes a sua utilização ditada pelas condições e contextos de produção das investigações.

2. Cuidados utilizados para assegurar a credibilidade do estudo

Os quadros que a seguir se apresentam correspondem a uma síntese geral (não aprofundando cada técnica, nem as diferenças entre os casos) dos processos postos em acção para garantir a credibilidade desta investigação, alguns dos quais referidos ao longo da apresentação do estudo empírico. Conjugando um modo dedutivo (Guba,1989; Goetz e Lecompte, 1988; Hadji,1998; Silva, 1996, 1993, Rodrigues,1995; 1992 ; Simões, 1992; Perez Serrano,1990; Hugon e Siebel,1988; Chevallard,1998) e um modo indutivo de construção, constituem uma sistematização de critérios e de cuidados passíveis de serem considerados em investigações deste tipo.

QuadroVIII.1 – Cuidados para garantir a credibilidade teórica-metodológica

Crítérios de credibilidade teórica-metodológica	Cuidados para garantir a credibilidade teórica-metodológica - rigor investigativo	
	Durante o processo investigativo-formativo: cruzamentos dos planos de investigação-acção dos professores e investigação-formação	Após o processo: plano do estudos de caso e do estudo comparativo entre casos
Verosimelhança confiança na “verdade” do conhecimento, para os sujeitos e contextos particulares estudados, procurando nomeadamente um ajustamento entre as construções do investigador e as dos sujeitos investigados	<p>afinamento progressivo das finalidades, do quadro teórico e das análises</p> <p>triangulação metodológica: diários, observações...</p> <p>reflexividade permanente</p> <p>triangulação de fontes: investigador/professores, nas actas, nas análises, em reuniões de balanço</p> <p>triangulação temporal: recolhas durante longo período de tempo, persistência, presença contínua nos contextos de formação em estudo (embora não continuidade plena nos contextos de acção pedagógica)</p> <p>sistematicidade das recolhas e uso de dispositivos, na sua regulação/controlo</p> <p>detalhe das descrições/exaustividade/ holismo/ complexidade - ciclos de espiral introspectiva</p>	<p>análises emergentes: sistema misto</p> <p>fundamentação empírica das análises, interpretações e conclusões</p> <p>clarificação do projecto junto dos professores no sentido de se tratar de um processo de investigação e não de avaliação (na 2ª etapa de recolha de dados)</p> <p>extensão e profundidade dos contactos com os professores</p> <p>valorização das significações dos sujeitos para estudo das suas mudanças e processos de mudança, assinalando situações de excepção a esta regra</p> <p>comprovação pelos participantes das recolhas, análises e interpretações para teste de inconsistências: procurando primeiro explorar e só depois infirmar/confirmar</p> <p>sucessão de “follow-ups”; confronto dos sujeitos com situações anteriores/depoimentos anteriores; não anulação de dados recolhidos em primeiro lugar por dados recolhidos posteriormente (no estudo longitudinal)</p> <p>amostragem de dados em função dos objectivos e sub-problemáticas</p>

(continuação)	<p>recolhas individuais para estudo da mudanças individuais e recolhas junto de colectivos para estudo de processos colectivos</p> <p>Nota: falhou – não houve uma equipe externa durante a investigação, por amostragem – será sempre uma versão parcelar, assumindo eu a minha</p>	<p>contextualização das análises dos dados: análise de unidades de registo integradas em unidades de contexto; estudo das relações entre processos/produtos em unidades de registo; estudo de cada individuo e dos processos de formação no contexto específico de formação, antes do estudo inter-casos</p> <p>corroboração estrutural – análise de cada dado e de cada interpretação com todos os outros</p> <p>triangulação metodológica: análise em separado de dados provenientes de diferentes metodologias, umas concomitantes, outras retrospectivas: actas/relatórios/ entrevistas de “follow up”; conjugação em cada estudo de caso-professor de dados recolhidos por diferentes metodologias; integração numa mesma síntese interpretativa de análises de dados de processo/produto</p> <p>triangulação de fontes: comparação entre dados recolhidos junto de diferentes intervenientes, incluindo o investigador-formador</p> <p>comparação entre sujeitos, sem perder a sua especificidade, aprofundar casos típicos, significativos, extremos, de excepção, visando evitar falácias holísticas (Miles e Huberman, 1994) pelos quais os acontecimentos são interpretados como mais coerentes do que são e sendo conceptualizada de modo mais abstracto apenas no capítulo das conclusões</p> <p>evitamento de teorizações prematuras – processo lento de construção de procedimentos e de modelos de análise, surgindo a teorização apenas nas interpretações de cada caso e no estudo comparativo entre casos</p> <p>procura de explicações alternativas, variáveis intermédias, evidências negativas</p> <p>construção de uma perspectiva mais ampla que parta da perspectiva dos professores mas não se esgota nela</p>
---------------	--	---

<p>Aplicabilidade noutros contextos-Transferibilidade</p> <p>possibilidade de transferir o conhecimento de um contexto particular para outros, pela compreensão, em profundidade, dos fenómenos nesse contexto</p>	<p>adaptação de processos de investigação-acção:</p> <p>sucessão de casos em espiral com adaptações metodológicas para cada caso</p> <p>densidade das descrições</p> <p>caracterização cuidada dos participantes/contextos/quadros teóricos/estratégias</p> <p>grupo de reflexão/ co-avaliação</p> <p>registo de mudanças</p>	<p>análise de cada caso de formação-investigação na sua complexidade e variabilidade inter-individual</p> <p>desenvolvimento de modelos de análise similares, embora com evoluções assinaladas, de caso (grupo/situação de formação) para caso, assegurando a possibilidade da comparação entre casos – professores</p> <p>análise/síntese de cada indivíduo, sem perder os seus contextos de formação, numa perspectiva multidimensional e ecológica</p> <p>relação entre processos e produtos, segundo os pontos de vista dos intervenientes</p> <p>análise comparativa e contrastiva de casos-professores, pelo aprofundamento de problemáticas, sem no entanto deixar de a contextualizar em sínteses interpretativas que se socorrem das sínteses interpretativas e contextos de cada estudo de caso-grupo-situação de formação, e não apenas de análises de segundo nível</p> <p>não perca de especificidade dos casos-professores (estudos de casos típicos, de excepção, raros, extremos...)</p> <p>reflexão sobre transferibilidade, suas limitações e necessidade de processos de investigação-acção para a sua adaptação</p> <p>construção de um conhecimento conceptualizador, com utilizações de linguagens progressivamente mais abstractas e referenciais teóricos cada vez mais amplos, embora fundamentadas explicitamente nos dados de partida</p> <p>utilização de uma teoria formal mais abrangente, que contemple a diversidade e a contradição, mas que em simultâneo dê uma perspectiva de unidade às teorias mais emergentes e que se constroem localmente</p>
---	---	--

<p>Coerência metodológica</p> <p>Confiança na produção de resultados estáveis a partir de um mesmo objecto e contexto, segundo o mesmo processo investigativo, embora considerando pertinente que haja evoluções desse processo investigativo e dos quadros conceptuais nele utilizados, desde que explicitadas</p>	<p>design emergente, segundo processo de busca deliberativa</p> <p>afunilamento das questões</p> <p>rasteios de reflexividade: diários de investigação, colectivos e individuais</p> <p>triangulação de métodos: registos descritivos e automáticos de dados (diários de investigação e gravações áudio das sessões, registos de observação por terceiros, de observação participante, de questionários...</p> <p>triangulação de investigadores: investigador/professores – nas análises dos diários, na reconstituição de protocolos de observação</p> <p>acentuação da ideia de grupos de investigação –reflexão crítica</p>	<p>coerência das análises</p> <p>síntese de pistas de revisão – apresentação da evolução dos referenciais teóricos, processos metodológicos de recolha e de análise, contextos de investigação e seus intervenientes e da sua evolução/ processos de decisão</p> <p>análises contextualizadas dos dados</p> <p>operacionalização dos sistemas de análise</p>
--	---	--

<p>Tensão implicação-distanciamento</p> <p>tensão entre duas tendências antagonicas e complementares, por vezes coexistentes num mesmo procedimento, de implicação do investigador como interveniente nas situações estudadas (nomeadamente como formador e como pessoa) e de distanciamento, no sentido de controlar e compreender e utilizar conscientemente esses mesmos mecanismos de implicação</p>	<p>não apriorismo do objecto de mudança</p> <p>reflexividade permanente: auto-crítica</p> <p>reflexão com terceiros: estagiários</p> <p>distanciamento da acção pela escrita concomitante e retrospectiva: diários/actas</p> <p>variação da implicação/ autonomia do grupo</p> <p>desocultação dos processos no seio do grupo</p> <p>descrições detalhadas: das situações, dos intervenientes, do estatuto do investigador, dos referenciais analíticos, dos processos de recolha e de análise</p> <p>alargamento progressivo de perspectivas teóricas</p> <p>utilização de dados recolhidos pelos próprios professores</p> <p>triangulação de metodologias com diferentes graus de implicação: observações do investigador e diários dos professores</p> <p>isomorfismo de problemáticas - um caso em que o objecto de minha investigação é também o da professora (DUECE)</p>	<p>sucessão de planos de investigação cada vez mais distanciados: da investigação-formação ao estudo comparativo de casos</p> <p>questionamento das convicções-sentido crítico</p> <p>alargamento de perspectivas de análise</p> <p>"auto-maiêutica" dos processos de implicação</p> <p>triangulação de fontes/metodologia: comprovação dos dados e análises por terceiros intervenientes participantes da situação e outros</p>
<p>Multidimensionalidade e multireferencialidade</p> <p>critérios que apontam para uma dialógica, uma construção compreensiva e múltipla dos fenómenos estudados, considerando múltiplas dimensões e múltiplos quadros teóricos de referencia, para o seu estudo</p>	<p>integração de conhecimentos e valores no desenvolvimento dos processos de formação e investigação</p> <p>partir das práticas, seus problemas e finalidades</p> <p>recurso a teorias diversas para clarificação das problemáticas, abertura das alternativas de acção e modelização das análises</p>	<p>alargamento dos referenciais teóricos para modelização multidimensional das análises e interpretação dos dados</p> <p>processo de vai-e-vem entre os dados recolhidos, as análises, os referenciais teóricos e as interpretações</p> <p>processo dialéctico que reporta à teoria da complexidade, como teoria geral, na construção de uma teoria real, a partir dos dados e de teorias mais localizadas e menos abrangentes</p>

Quadro VIII.2 – Cuidados para garantir a credibilidade pragmática

Critérios de credibilidade pragmática/relevância prática	Cuidados para garantir credibilidade pragmática/relevância prática – pertinência e eficácia	
	Durante o processo investigativo-formativo: cruzamentos dos planos de investigação-acção dos professores e investigação-formação	Após o processo: plano do estudos de caso e do estudo comparativo entre casos
<p>Adaptabilidade/contextualização/Flexibilidade</p> <p>Aqui se integram elementos de contextualização de processos e de contextualização do conhecimento produzido, aliando preocupações com a credibilidade pragmática, mas ainda com uma consistência investigativa relativamente aos princípios epistemológicos deste tipo de investigação</p>	<p>design emergente</p> <p>adequação dos fins aos projectos dos intervenientes</p> <p>adequação dos processos metodológicos aos contextos</p> <p>isomorfismo entre projectos de investigação-formação e projectos de investigação-acção dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -metodologias -problemáticas, em alguns casos <p>inovação justificada por factores sociais</p>	<p>produção de conhecimentos contextualizados</p> <p>comparação de situações contrastadas</p> <p>produção de conhecimento sobre realidades específicas e problemáticas trabalhadas</p> <p>adequação das apresentações às audiências</p>
<p>Auto-Reflexividade</p> <p>Trata-se de um critério que está presente em todos os outros critérios metodológicos, mas que pode ser entendido num contexto de relevância prática no sentido de apoiar o desenvolvimento da acção</p>	<p>elaboração de diários de investigação</p> <p>elaboração de actas de sessões de formação</p> <p>balanços e regulações ao longo das sessões</p>	<p>elaboração de relatórios finais</p> <p>reflexão sobre os processos investigativos, nomeadamente sobre os processos de implicação</p> <p>reflexividade contextualizada acerca da transferência de conhecimento para outros contextos similares</p> <p>reflexividade crítica acerca da validade das construções teóricas que se vão fazendo</p>

Mudança de práticas	reinvestimento das reflexões e análises na acção alargamento adaptado a diferentes contextos	transferência adaptada segundo processos de investigação-acção balanços feitos pelos próprios intervenientes e por terceiros
---------------------	---	---

Quadro VIII.3 – Cuidados para garantir a credibilidade ética

Critérios	Cuidados para garantir credibilidade ética – liberdade socialmente crítica	
	Durante o processo investigativo-formativo: cruzamentos dos planos de investigação-acção dos professores e investigação-formação	Após o processo: plano do estudos de caso e do estudo comparativo entre casos
Autenticidade	explicitação de motivações de partida: - dos professores - da investigadora desocultação e discussão ética de intenções relativas às propostas específicas reflexão ética ao longo do percurso	reflexão ética sobre as conclusões e seus limites reflexão ética sobre processos: - relacionais - metodológicos
Respeito individual	respeito pelos ritmos pessoais respeito pelos interesses e conhecimentos dos próprios respeito pela privacidade quando solicitada/reclamada	respeito pelo contrato de anonimato/publicitação da autoria
Participatividade	assunção do processo de mudança por todos os participantes negociação ao longo do tempo de um contrato aberto de investigação e intervenção-formação compromisso dos professores em relação à investigação-acção e à investigação-formação assunção de responsabilidades por todos os participantes liderança não autocrática colaboração dos professores em todo o processo de desenvolvimento da investigação	colaboração dos professores: - na elaboração de relatórios finais - em entrevistas de “follow up” - na comprovação/ exploração das análises e interpretações

Note-se que a apresentação dos quadros anteriores não obvia uma atenção mais focalizada sobre técnicas específicas utilizadas e sobre cada caso de investigação-formação que ganhou, a este respeito, contornos próprios. Os textos do enquadramento metodológico das diversas técnicas integram esta dimensão de credibilidade e contemplam as diferenciações entre os casos.

3. Reflexão sobre alguns problemas associados à credibilidade

. A questão da triangulação

Na etapa de comparação entre os casos estudados, ao constituírem-se novos conceitos mais agregadores, foi necessário proceder a novas categorizações. Colocou-se com particular relevância, a questão da triangulação. Para garantir a credibilidade destas análises considerou-se fundamental explicitar os elementos relativos a categorias de um primeiro nível de análise (análise dos dados recolhidos), disponíveis sobre cada professor e cada grupo, elaborados a partir de recolhas feitas em diferentes momentos, através de diferentes técnicas de pesquisa. Colocaram-se, no entanto, problemas sobre o modo de conjugar dados de natureza diferente – presentes em diários de pesquisa, em relatórios, em entrevistas de “follow up” – recolhidos/elaborados com diferentes propósitos, em circunstâncias diferentes, em momentos distintos. Este problema torna-se particularmente agudo quando surgem divergências de informação. Questiona-se, assim, o sentido da triangulação, seus limites e suas potencialidades.

Já anteriormente, em cada estudo de caso, havia sido colocada esta questão de triangulação de dados. Aí os problemas foram resolvidos sem grande tensão, na medida em que não havia a preocupação de tomar decisões que integrassem as divergências identificadas. Assim, para diferentes tipos de dados foram-se colocando questões distintas e, quando as mesmas questões eram analisadas por dados de diferente natureza, as divergências eram referidas, as contradições eram acentuadas, assumindo-se como versões diferentes apresentadas por diferentes sujeitos (por exemplo, as mudanças referidas pela directora, professores, monitores e alunos no caso DUECE), ou pelos mesmos sujeitos em diferentes momentos (por exemplo, as mudanças referidas pelo mesmo professor no primeiro e segundo “follow up”). As divergências foram, ainda, entendidas como elementos

complementares de compreensão de um mesmo fenómeno (por exemplo, os processos mobilizados nos diários, segundo a perspectiva do professor e segundo a análise do investigador, feitas sobre esses mesmos diários) ou de fenómenos distintos (por exemplo, a perspectiva dos professores sobre os seus próprios processos de mudança como distintos de potenciais processos de mudança que, tendo sido mobilizados, não foram considerados como significativos para a mudança, pelos professores, no momento dos “follow ups”).

Deste modo, o confronto dos dados não serviu para validar cada um deles, assumindo-se que todos eles tinham um valor limitado e relativo, tendo em conta as circunstâncias da sua recolha. Não se pretendia que cada fonte informasse para além daquilo que lhe era possível, sendo a própria possibilidade de distorção e omissão objecto de reflexão e interpretação. Isto não significa, no entanto, que esse confronto não tenha o seu valor de aprofundamento, no sentido, quer da reflexividade investigativa, quer da compreensão das situações em estudo (Bloor, 1977).

Na análise comparativa dos casos, o problema do confronto tornou-se mais agudo, porque havia que sintetizar e, para isso, decidir sobre como categorizar os dados quando surgiam divergências entre estes. Mais uma vez, os propósitos do estudo, a natureza dos fenómenos a pesquisar e as teorias que o guiavam foram centrais para as decisões tomadas. A teoria da complexidade considera a possibilidade de fazer coexistir complementaridades e contradições, pelo que se atenuou, desde logo, a dificuldade de aceitar essas situações, considerando-se que, pelo contrário, a sua presença poderia ser um indicador relevante. Por outro lado, procurou-se estudar as mudanças e os processos de mudança, privilegiando as significações daqueles em quem essas mudanças se manifestam. Esta opção decorreu do pressuposto de que eles têm uma perspectiva mais ampla (do ponto de vista espacial e temporal, na medida em que o próprio pode aceder à memória de momentos e situações a que o investigador e outros sujeitos nunca terão acesso), para reconhecer essas mudanças, sua significatividade e grau (considerando-se que outras mudanças possam ocorrer, não identificadas pelo próprio num dado momento, e que outros tenham uma visão distinta).

Deste modo, a regra por que se optou foi a de recorrer à conjugação complementar dos elementos, a não ser quando isso não fizesse sentido, pelo facto de surgirem contradições inconciliáveis. Assume-se que os dados se referem a fenómenos distintos e que, em última instância, são os professores e as suas perspectivas sobre a sua mudança

que deverão ser considerados. Nos casos particulares, que não fossem contemplados nestas regras – ou porque as recolhas/análises dos “follow ups” não foram feitas nesses sentido –, vinga a interpretação do próprio investigador que, implicado nas situações, também tem uma visão própria baseada na sua experiência pessoal. Em última instância, a interpretação do investigador está sempre presente na síntese dos elementos conducentes às categorizações e, nessa interpretação, é tida em conta a sua experiência pessoal e entendimento que tem dos casos em estudo, o que lhe permite, ainda, compará-los mesmo antes de os categorizar definitivamente. Assim, assume-se o poder e a não neutralidade do investigador, considerando-se que esta investigação é, apesar de todos os cuidados metodológicos de credibilização do trabalho, uma construção sua, dependente da sua capacidade de intervenção/investigação e de construção de conhecimento e dos seus próprios objectivos e critérios de avaliação (éticos, pragmáticos, metodológicos). Por outro lado, essas competências e critérios também foram evoluindo, na interacção com este mesmo processo particular, pelo que, também por isso, não escapam à influência dos contextos sociais, históricos, culturais, políticos e à influência dos parceiros que aí interagem – sendo todos eles investigadores e parceiros, simultaneamente contexto, objecto e sujeito de conhecimento.

. A questão da corroboração das análises e interpretações pelos professores em estudo

Um outro cuidado que foi tido, a fim de aumentar a credibilidade do estudo, foi o de pedir aos professores que se pronunciassem sobre informações por si apresentadas anteriormente e sobre as análises e interpretações que sobre elas eu fui fazendo.

Mais uma vez, também aqui, senti necessidade de considerar os novos dados recolhidos como versões com valor próprio, a colocar em diálogo com as anteriores, em vez de as integrar mecanica e acriticamente. A diversidade de circunstâncias em que os diferentes dados foram recolhidos – momentos diferentes, questões diferentes, objectos de análise distintos – não permitia que eles fossem considerados como equivalentes. Nenhum argumento permitiria hierarquizar os dados recolhidos em fases posteriores, em detrimento dos dados recolhidos em fases anteriores (e de modos diferentes).

Colocou-se, ainda, um outro problema, ou seja, o das diferentes linguagens: a linguagem dos professores e a linguagem usada pelo investigador na análise dos dados,

problema particularmente acentuado quando a investigação se distanciava da acção e se começou o aprofundamento dos estudos de caso. Aí, a linguagem do investigador era cada vez mais orientada por quadros conceptuais exteriores, que visavam ligar o estudo a outros referenciais teóricos e apoiar a comparação entre os casos. A comunicação com os professores tornou-se, pois, mais difícil. Também por isso, adaptei as apresentações das análises e interpretações: questionando sem apresentar respostas anteriores e só depois as apresentando, confrontando o professor consigo próprio em momentos anteriores apresentando apenas os excertos mais legíveis (as análises menos abstractas), ilustrando as análises com os elementos que as fundamentavam. Tratou-se de um processo que se foi definindo momento a momento, tacteando para cada situação modos de ultrapassar dificuldades, na tensão constante entre, por um lado, construir um conhecimento fundamentado e legitimado nas interpretações daqueles cujas interpretações se pretende conhecer e, por outro lado, construir conhecimento orientado por finalidades e por referenciais do investigador, que assim, procurava construir as suas próprias interpretações, não se fixando, nem se encerrando nas daqueles que estudava.

Nesta corroboração pelos participantes coloca-se, ainda, o problema de destrinçar, nas respostas de desacordo, entre as que correspondem a distorções e omissões nas recolhas, análises e interpretações, daquelas que tinham como significado a mudança de perspectivas (objecto do próprio estudo). Aqui, houve o cuidado em questionar sistematicamente os professores quanto ao sentido dessas divergências e explorar mais profundamente, também, aquelas que, segundo eles, resultassem de mudanças identificadas por eles (relativamente às suas perspectivas, acções e contextos).

Um outro problema detectado neste processo de corroboração, pelos participantes, diz respeito à extensão dessa tarefa que, a tornar-se exaustiva, exigiria dos professores uma disponibilidade temporal que não tinham. Este foi um constrangimento importante que impediu que se levasse mais longe este trabalho. Mas o levar mais longe poderia ter, entre outros, efeitos de saturação contrários e contraproducentes, face ao pretendido. Este foi um risco que foi parcialmente tomado, tendo-se procurado os aprofundamentos possíveis, mais onde parecia haver maior disponibilidade dos professores, quer pelas suas características pessoais, quer pela relação que estabeleceram com o processo de formação e com a formadora. Casos houve em que estes encontros eram vividos como momentos gratificantes

de desenvolvimento do auto-conhecimento, tendo, por isso, sido possível que se multiplicassem até ao ponto pretendido (constituindo este ponto, mesmo assim, uma restrição, por mim imposta, à partida). Noutros casos, as resistências manifestadas pela limitação de tempo concedido, restringiram naturalmente a extensibilidade dos dados sujeitos a corroboração.

Este trabalho de corroboração levanta, ainda, outros problemas, sendo de prever que tenha, entre outros, efeitos emocionais (alguns dos quais detectados nos casos estudados) de embaraço, pelo espelhamento recebido; de enviesamento, determinado por uma excessiva implicação condicionadora do julgamento; de descaramento da tarefa, por falta de disponibilidade. Há, ainda, que considerar a relação investigador-professor, de maior ou menor empatia/simpatia, podendo esta ser um factor de enviesamento neste processo de revisão (Bloor, 1997). A transformação de perspectivas durante o próprio espelhamento é, também, um efeito a considerar - um efeito positivo em termos de propósitos transformadores, mas que não serve propósitos de garantir a credibilidade do estudo e que pode levantar, até, problemas a esse nível (podendo alguns depoimentos reportar-se a reconceptualizações desenvolvidas no momento de realização das entrevistas e não por influência das situações em estudo) .

Procurei, por isso, estar atenta e reflectir sobre os efeitos que se foram verificando e relativizar o valor deste processo de corroboração, sendo um entre múltiplos que, no seu conjunto, isso sim, poderão assegurar alguma credibilidade ao estudo que agora se finaliza, ao mesmo tempo que permite o aprofundamento dos seus resultados e dos próprios processos metodológicos.

**IX - A Mudança dos Professores
em Situações de Formação pela Investigação-Acção -
- Sínteses e Reflexões finais**

(...)

um embrulho de sentires contrários, atado num nó um balão que se solta, deixando na criança um riso de se
libertar com ele

um gesto que conta histórias, diversas, em simultâneo, por ele prolongadas e para além dele continuadas,
todas suas mas levemente, por seu trilho ser o mar e cada uma das histórias corrente

o devir nas margens, tendo por centro o sentir, impossível de se impor como ideia primária

(...)

1. Complexidade e investigação

Reconhece-se em todo este trabalho de investigação - desde a sua concepção e desenvolvimento, até ao modo como ele é apresentado – características metodológicas consonantes com os princípios de complexidade. Sem aprofundar os aspectos que são particulares à investigação-acção desenvolvida pelos professores, centro agora a atenção nos planos da investigação-formação, dos estudos de caso parcelares e do estudo comparativo entre os casos. A relação entre processos e princípios não é linear mas é, no entanto, possível reconhecer que alguns princípios, considerados como centrais ou associados ao desenvolvimento da complexidade, são particularmente relevantes para a compreensão e fundamentação das opções e caminhos metodológicos.

Um aglomerado de princípios associados entre si, significativo do ponto de vista da complexidade, é o da confluência tensional (termo já anteriormente apresentado no ponto 2.5 do capítulo teórico), onde se agregam os princípios de dialogicidade, diversidade, multidimensionalidade, tensão distância-implicação, tensão investigação-acção, recursividade (ou construção mútua das componentes em diálogo), orientação para o processo e produto, reflexividade e contextualização do abstracto. Esta confluência tensional é reconhecível em diversas etapas do processo, nomeadamente nos aspectos que a seguir se enunciam:

- na confluência de finalidades diferentes - a transformação da acção e dos contextos e a compreensão dessa transformação e dos processos utilizados conducentes a essa transformação (note-se que os processos que concorreram para cada uma destas finalidades eram muitas vezes integrados ou recursivos entre si);
- na oscilação e recursividade entre o concreto e o abstracto, para a construção de um conhecimento do singular, no que ele tem de universal, sem que tal signifique que este seja simplisticamente transferido para outros contextos particulares (e muito menos generalizável a todos os contextos);
- na confluência de diferentes abordagens investigativas, onde se reconhecem elementos das perspectivas positivistas, interpretativas e críticas, embora dentro de um quadro que privilegia o diálogo entre as duas últimas;

- na confluência de processos metodológicos distintos onde coexistem e se estabelecem procedimentos de construção mútua entre dados produzidos pelo investigador e pelos professores, entre dados recolhidos junto de fontes de informação distintas, entre elementos do processo e do produto, entre análises centradas sobre o indivíduo e sobre o grupo, entre processos de análise qualitativa e quantitativa;
- num design em espiral, onde surgem inter-dependências dos processos entre diferentes dispositivos de investigação-acção, entre diferentes dispositivos de investigação-formação e entre distintos estudos de caso, pretendendo-se, ainda, fazer evoluir os procedimentos e instrumentos (de investigação, de acção e de formação) na interacção com as diferentes situações - tornando assim produtivos estes processos tensionais e interactivos;
- na recursividade entre dispositivos de investigação - investigação-acção individual e colaborativa; investigação-acção e investigação-formação; formação colaborativa e investigação-formação; estudos de caso parcelares e estudo comparativo entre casos;
- na interdependência entre processos de implicação e distanciação, nas diferentes etapas da investigação;
- na mobilização de referenciais teóricos diferentes, num diálogo entre lógicas indutivas e dedutivas, pelo qual as teorias, com origens em campos distintos e com diferentes graus de conceptualização e generalização, apoiam a elaboração de conceitos e a interpretação das suas possíveis inter-relações, com vista à construção de um conhecimento multidimensional e multireferencial;

Um outro princípio básico da complexidade é o da hologramaticidade, que confere uma identidade a toda a pesquisa, não se perdendo esta identidade do todo (“holo”) em nenhum dos seus componentes. Esta identidade decorre fundamentalmente de uma perspectiva de complexidade (mesmo que esta perspectiva apenas tenha sido claramente e plenamente operacionalizada numa fase mais tardia da investigação), segundo a qual a complexidade dos fenómenos a estudar só pode ser apreendida por um percurso e por processos investigativos que sejam, também eles, complexos. Este núcleo paradigmático inscreve-se em aspectos centrais da concepção e desenvolvimento do trabalho

investigativo. Esta hologramaticidade revela-se, nomeadamente, na construção em espiral deste percurso investigativo. Para tal concorreram os processos de recolha e os sistemas de análise que, apesar das suas diferenças, apresentam semelhanças de caso para caso, permitindo o aprofundamento de algumas questões similares e o cruzamento de análises e de interpretações entre os casos. A recorrência dos mesmos temas ao longo de todo o trabalho, nos vários sub-capítulos teóricos e metodológicos e nas apresentações dos diversos estudos de caso, e a procura de uma coerência entre teorias, metodologias e interpretações dos dados recolhidos são outras das características onde se vislumbra essa mesma hologramaticidade. De notar que, no entanto, esta identidade investigativa é uma identidade plural, sendo para tal determinante a estrutura caleidoscópica da pesquisa, consubstanciada na multiplicidade de dimensões e temas que recorrentemente se vão aprofundando. Por outro lado, a utilização de uma teoria formal geral – teoria da complexidade – e a sua associação com teorias específicas e com os dados recolhidos visava uma conceptualização englobante, onde a unidade não fosse anulada pela heterogeneidade das teorias, dos temas e das dimensões estudadas. O processo de construção dessa unidade em torno de uma teoria foi, também ele, factor de hologramaticidade (no sentido do todo se inscrever em cada uma das partes e não apenas de cada uma das partes se inscrever no todo). De facto, essa teoria geral está inscrita em todas as componentes do trabalho (e não apenas naquelas cuja génese decorreu directamente dessa teoria), tendo havido uma progressiva abstracção e conceptualização, que concorreu para a utilização cada vez mais sistemática dessa teoria e tendo havido um movimento de vai-e-vem que a foi inscrevendo em cada uma das partes do presente texto (de forma cada vez mais clara ao longo de cada um dos capítulos e ao longo do conjunto da tese).

A auto-determinação, a auto-organização, a autenticidade e a participatividade, são outros princípios que se associam para a construção da hologramaticidade, sendo, por isso, importantes na caracterização da complexidade. A este propósito salientam-se os processos de implicação do investigador-formador e dos investigadores-professores, tendo estes assumido a sua subjectividade e interagido directamente nos contextos, não apenas durante os processos de investigação-acção, para tomar decisões e agir, mas também após o seu terminus, para concluir a recolha de dados e para aprofundar e validar as análises e interpretações.

Um outro agregado de princípios de complexidade poderá designar-se sob o termo geral de abertura ao indeterminado, onde confluem princípios de flexibilidade, continuada aprendizagem e orientações múltiplas e interdependentes, para o curto e para o longo prazo. Esta abertura ao indeterminado revela-se nas seguintes opções e desenvolvimentos:

- todo o processo de investigação foi concebido à medida que a investigação-acção foi sendo desenvolvida, tendo sido definidas inicialmente apenas as suas linhas gerais;
- alguns dos dados trabalhados nos estudos de caso, numa fase mais tardia, foram produzidos durante a formação, tendo aí surgido como elementos dos projectos de investigação-acção dos professores, pelo que a sua elaboração e disponibilização dependeu das decisões que foram sendo tomadas interactivamente nos grupos e dependeu de cada professor;
- cada caso foi estudado de modo diferente, tendo havido a emergência de diferentes problemáticas, com contornos próprios e específicos à cada caso (mesmo que parcialmente comuns a outros casos);
- os conceitos e as conceptualizações estiveram em continuada construção/reconstrução, no diálogo com os dados e à medida que iam integrando progressivamente múltiplas entradas teóricas;
- as mesmas unidades de análise foram usadas sucessivamente, de forma recombinada, na interpretação de diferentes temas (quer no estudo de cada caso, quer no estudo comparativo entre os casos);
- cruzaram-se procedimentos qualitativos e quantitativos para a comparação entre os casos, na pesquisa de regularidades e construção do conhecimento em torno das problemáticas em estudo.

Por fim, destaca-se a transformação enquanto princípio dinâmico, em parte sintetizado a partir dos anteriores, pelo qual se procurou a transformação da própria investigação, desenhando um percurso particular, não equivalente a nenhum outro, onde constantemente se criticavam e reformulavam os processos investigativos. Procurou-se, ainda, atenuar fronteiras entre diversas abordagens, diversos métodos, diversas técnicas, instrumentos e procedimentos, num processo complexo que os conjugava e colocava em diálogo.

Pretendia-se um aprofundamento das próprias teorias, utilizando a teoria da complexidade em novos campos de estudo e, por outro lado, enquadrar as teorias específicas, relativas aos objectos específicos de estudo, numa teoria mais geral, mais ampla, que lhes desse unidade. Pretendia-se, em simultâneo, fazer evoluir a compreensão dos dispositivos de investigação-acção, das mudanças e dos processos de mudança associados a esses dispositivos, utilizando esses quadros conceptuais específicos e gerais e fazendo-os dialogar entre si e com os dados empíricos. Este foi, também, um caminho de complexidade por procurar a unidade sem pretender anular a pluralidade, a heterogeneidade e a especificidade de leituras interpretativas, nem a multidimensionalidade do seu objecto. Foi também um caminho de complexidade pelo “esborratar” de fronteiras disciplinares, inscrevendo-se o trabalho num paradigma transdisciplinar - o paradigma da complexidade.

Pretendeu-se, para além desta transformação teórica e metodológica, uma transformação dos próprios contextos e indivíduos envolvidos na investigação, entre os quais me situava. Uma transformação guiada por uma ética participativa e democrática que pretendia, também ela, o desenvolvimento de uma maior complexidade.

Mas se a complexidade pode ser reconhecida em múltiplas facetas deste processo também não se pode ignorar, sob pena de cair na maior das simplificações, que essa complexidade resultou, e resultaria inevitavelmente, de uma tensão constante entre ela própria e fenómenos de simplificação. De simplificação porque qualquer trabalho de investigação, por mais holístico que se pretenda, recorre também à análise, à fragmentação do real, à discriminação de dimensões que se elegem para estudo. Mesmo que se multipliquem as leituras e agreguem essas dimensões, mesmo que se procure entender os emergentes que decorrem das suas relações, mesmo que se procurem entender vários planos onde os diversos emergentes se manifestam, tratar-se-á sempre de um corte e de uma pontuação. Por outro lado, a abordagem holística constitui uma aproximação imprecisa relativamente às dimensões que estão subjacentes às inter-relações estudadas, tendendo para uma compreensão homogeneizante. Assim, pareceu-me importante aprofundar quer as dimensões que compõem os fenómenos estudados, quer as realidades que emergem da inter-relação entre essas dimensões, através de um processo dialógico e dialéctico. Trata-se, pois, de um processo complexo que pretende aprofundar a compreensão da complexidade, mas que se socorre ainda de processos de simplificação. E se a complexidade é sobretudo

uma atribuição e construção, é preciso escutar as atribuições e construções de quem se envolve nas situações em estudo. Mas se a complexidade é também movimento, tensão, processo de auto-construção e de co-construção, é fundamental atentar a esses movimentos, a essas tensões, a esses processos. Assim se atentarà à complexidade apesar da simplificação e com o apoio da simplificação.

A complicação é uma outra noção que importa aprofundar, entendida como uma multiplicação e justaposição de uma grande quantidade de interações lineares e retroactivas. Para que a construção mútua entre as dimensões aconteça, organizando a diversidade das suas interações, é preciso que cada uma das dimensões se manifeste e que os opostos coexistam muitas vezes em tensões não criativas, nem auto e co-generativas. Assim a complexidade emerge em situações onde a complicação também acontece, não sendo a complexidade um sistema perfeito, mas um emergente não aprisionado em regras rígidas, que ganha sempre novos contornos em novas situações, decorrentes de múltiplos jogos tensionais que se vão progressivamente desenhando e desenvolvendo.

2. Mudança e Complexidade

Os mesmos aglomerados de princípios que no ponto anterior apoiaram a compreensão dos processos investigativos e de construção de conhecimento, podem agora estruturar uma síntese final e reflexão crítica sobre os conhecimentos construídos acerca das mudanças dos professores em dispositivos de formação pela investigação.

O estudo comparativo de casos (apresentado no capítulo VII), já foi, em grande medida, organizado de forma a destacar esses mesmos princípios, sendo todos os temas atravessados, e alguns unificados, por questões a eles associadas. Esta consistência teórica não deverá ser entendida como uma arquitectura fechada que redunde num corpo de proposições definitivas e de propósitos certos, porque a complexidade significa ainda imprevisibilidade e particularidade mutável das situações e do conhecimento. Deste modo é preciso entender esta síntese de resultados no seu estatuto provisório, incerto e condicional.

Não pretendendo apenas repetir ou sintetizar as conclusões que o estudo comparativo fez realçar vou centrar-me precisamente, para cada tema, nas questões da complexidade, e proceder a uma reflexão mais distanciada e crítica relativamente aos temas e princípios aprofundados.

- A recursividade dos processos de mudança

A recursividade é um dos princípios básicos da complexidade e a sua presença na relação entre muitas das dimensões em estudo parece, de um modo geral, ter sido importante para a explicação do desenvolvimento de mudanças mais profundas. Tal parece ser o que acontece com a flexibilidade, enquanto abertura ao imprevisível e à transformação, um dos temas centrais da presente investigação (aquele que é trabalhado em primeiro lugar no estudo comparativo). A flexibilidade manifestou-se nas interações que se estabeleceram entre os intervenientes directos dos processos de investigação e de intervenção pedagógica, mas também na organização e revisão dos projectos de investigação-acção, suas finalidades e metodologias específicas (de investigação e de intervenção). Esta flexibilidade parece estar associada, segundo os professores, com os compromissos manifestados em relação aos seus projectos e processos de mudança, mas também com a sua própria mudança, nomeadamente o desenvolvimento da flexibilidade (do pensamento e da acção), da reflexividade e de mudanças do tipo integrativo (reflexividade e mudanças do tipo integrativo que se caracterizam, também elas, por essa mesma flexibilidade). Estas associações ocorrem sobretudo nos casos dos professores mais experientes (mas não só, sendo também importante para os professores menos experientes), que parecem reagir particularmente bem a essa mesma flexibilidade de finalidades e processos. Nuns casos isso poderá ter acontecido porque a flexibilidade, ao moldar-se às circunstâncias, pode permitir uma maior adaptação à 'rigidez', às rotinas destes professores mais experientes. Nestes casos a flexibilidade dos processos formativos estaria ao serviço da continuidade, mais do que da mudança, servindo sobretudo para manter os professores comprometidos com a formação e os seus projectos. No entanto, esse comprometimento e a consequente permanência dos professores na formação, bem como os processos que se despoletam durante essa formação, poderão favorecer posteriores mudanças, nomeadamente mudanças dessas rotinas e de modos de pensamento rígidos. Noutros casos, pelo contrário, a flexibilidade dos processos formativos terá resultado na medida em que se adaptava a modos mais flexíveis e integradores de pensar e agir, de acordo com um repertório mais amplo de recursos, de estratégias, de conhecimentos, de experiências. A

flexibilidade parece surgir, assim, como um reforço de características já existentes, podendo criar condições para o desenvolvimento destas.

A flexibilidade parece apresentar, assim, os seus limites no que respeita à mudança que pode promover e a estruturação (que foi entendida como um polo em tensão com o polo da flexibilização) surge como um aspecto importante a considerar no estudo da mudança. A recursividade entre um movimento de estruturação e um movimento para a flexibilidade foi, nestes dispositivos de investigação-acção, particularmente relevante, sendo manifestação da sua complexidade. Esta recursividade concretizou-se de formas distintas. Tal acontecia, por exemplo, quando a estruturação dos projectos emergia lentamente da própria flexibilidade, não sendo portanto prematura, de modo a harmonizar-se com finalidades externas e a clarificar finalidades internas, facilitando a conexão entre uma ordem individual e uma ordem social (que com aquela se cruza de forma, também ela, recursiva). Tal aconteceu, ainda, na medida em que a flexibilidade se reconhecia na própria estruturação, não surgindo a mudança numa sequência linear, rígida, igual para todos ou desenvolvendo-se sempre num crescendo, pois iam surgindo tensões, desvios e heterogeneidades que faziam parte das novas ordens que iam emergindo. A recursividade entre estruturação e flexibilidade reconhece-se, também, quando a estruturação resolve dificuldades emergentes da flexibilidade e quando a flexibilidade evita, ajuda a resolver ou a aceitar os problemas da estruturação. A tensão entre estruturação e flexibilidade é, por outro lado, fonte inevitável de novas tensões. Estas tensões e recursividades associaram-se, nos casos em estudo, à imprevisibilidade de resultados. As práticas e teorias dos professores eram desenvolvidas com base em processos de pensamento conceptualizador e integrativo, constituindo-se como campos onde as tensões entre estruturação e flexibilidade do pensamento e dos seus referenciais e entre estes referenciais e acção se resolviam de modo criativo, evitando o fechamento da racionalização e a dispersão da fragmentação. Deste modo se acentua o valor provisório e condicional das formas complexas, ao mesmo tempo que, paradoxalmente, estas se tornam progressivamente mais consistentes e congruentes entre si.

Mas não é só a tensão entre flexibilidade e estruturação que se revela como importante manifestação e centro gerador de complexidade. Outras tensões, tratadas enquanto tal no estudo comparativo entre os casos, destacaram-se como relevantes nos

processos de mudança. Entre estas, as tensões (e recursividades) entre processos de investigação e acção, desdobradas noutras, tais como a recursividade entre processos analíticos e holísticos de investigação, entre processos de escuta e observação, entre processos de investigação concomitante e não concomitante (com a acção), entre implicação e distanciação, entre alargamento e concentração do foco de atenção, entre processos de investigação individuais e colaborativos. Estas tensões e recursividades investigativas são extensíveis a outras recursividades que com estas se intersectam, entre processos de acção exploratória e de testagem, entre processos colaborativos de apoio e desafio, entre convergências e divergências, entre processos de colaboração e individualização, entre unidade e diversidade, entre autonomia e interdependência, entre factores internos e externos, entre princípios/metapas e situações/processos concretos, entre aberturas e fechamentos, entre aceitação do que acontece e a aceleração do que se espera. A existência de tensões, ao invés do domínio ou exclusividade dualista de um dos seus pólos, é já uma condição de complexidade. Os processos de complementaridade e co-construção, que partem dos possíveis conflitos entre os pólos para com estes lidar, sem os destruir, constituem caminhos de complexidade. Estas tensões diversas convergem, facilitando mudanças, sendo também estas uma manifestação tensional, nomeadamente entre continuidade e ruptura e entre desenvolvimento individual e social.

No entanto, é abusivo afirmar que processos mais complexos geram mudanças mais complexas, e que os processos menos complexos geram mudanças menos complexas. Do ponto de vista da recursividade são diversos os exemplos que apontam no sentido inverso (menor complexidade gerar maior complexidade). Tal foi o caso das situações em que mudanças integrativas surgiram na ausência de recursividade entre vários tipos de acção e onde houve um desfasamento maior entre investigação e acção. Em alguns tipos de situações e para algumas dimensões, no entanto, parece haver uma relação entre esses processos de recursividade e essas mudanças mais complexas. Disso são exemplos as situações onde a recursividade entre processos de investigação concomitantes e não concomitantes (com a acção) parece associar-se a mudanças no sentido de uma maior conceptualização, nomeadamente de conceptualização da contextualização (exemplo do segundo grupo das Actividades de Integração, aquando da elaboração do relatório), mudanças integrativas (exemplos das professoras I e A do projecto IRA, da professora do

DUECE e da professora B do segundo grupo das Actividades de Integração) e desenvolvimento da reflexividade (embora a ausência dessa recursividade surja em casos onde se assinalam mudanças significativas e predisposição investigativa). Também a recursividade entre processos de escuta e observação, parece associar-se frequentemente à ocorrência de mudanças significativas, e ainda ao desenvolvimento da acção, da reflexividade e de efeitos dessa mesma acção (exemplo do projecto IRA, professora I), e à predisposição investigativa (nomeadamente em A do projecto IRA). No entanto, na ausência da conjugação entre processos de escuta e observação também ocorreram mudanças significativas e predisposição investigativa (casos E do projecto IRA e C do primeiro grupo das Actividades de Integração).

De notar que estes processos não existem separadamente, mas concorrem juntamente com outros para as mudanças identificadas. Sem querer simplificar, anulando a importância da conjugação de múltiplas dimensões, parece, no entanto, particularmente relevante a associação entre mudanças mais profundas e processos onde há equivalência entre acção e investigação (exemplo: professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração; DUECE, professoras I e A do projecto IRA). Por outro lado, o desfasamento temporal entre investigação e acção nem sempre significa a ausência de recursividade entre estes pólos. O desfasamento surgiu, por vezes, para aprofundar cada um deles, o que parece significar que as recursividades entre investigação e acção se estabeleceram dentro de um ciclo temporal mais amplo – exemplo dos processos de análise de dados, recolhidos numa etapa temporalmente distanciada, visando uma maior elaboração conceptual, sem excluir a possibilidade do seu reinvestimento na acção (projecto IRA e DUECE). Talvez não seja por acaso que nas situações de duração mais longa, envolvendo professores mais experientes, surja um maior desfasamento temporal entre investigação e acção, e entre processos concomitantes e não concomitantes de investigação e acção (a par de outros dispositivos/procedimentos onde o desfasamento é menor ou há mesmo uma coincidência entre funções investigativas e de intervenção). O aumento do desfasamento (apesar de gerar dispersão por diversos tipos de actividades) parece ter sido facilitador de um distanciamento emocional, de um maior auto-conhecimento e de um reconhecimento de dimensões a mudar ou em mudança, nomeadamente nas situações onde as rotinas instaladas são mais dificilmente reconhecidas e reconceptualizadas. Mas a revisão duradoura dessas

rotinas e as mudanças em profundidade são associadas frequentemente a processos de maior recursividade entre investigação e acção, parecendo estes ser importantes factores dessas mudanças.

Destacam-se, ainda, recursividades entre dimensões relativas aos processos colaborativos, tais como recursividades entre processos de apoio e desafio, entre interdependência e autonomia, entre processos de colaboração e individualização (em formas múltiplas de diferenciação).

- A hologramaticidade no aprofundamento das mudanças

Estas últimas dimensões, tratadas preferencialmente em torno da problemática da hologramaticidade (princípio da complexidade pelo qual o todo complexo se inscreve em cada uma das partes), parecem ser particularmente importantes (embora de modos distintos em diferentes professores) para o desenvolvimento de mudanças mais profundas (nomeadamente mudanças diferenciadas, duradouras, aglomeradas, significativas e onde se regista o desenvolvimento de teorias pessoais mais consistentes). Este princípio da hologramaticidade pode ser entendido como um processo duplo, de inscrição das características dos dispositivos e dos contextos nos indivíduos e suas práticas, sem perda de individualidade, e de diferenciação dos indivíduos, sem perda da interdependência e da unidade.

As hologramaticidades manifestaram-se nos isomorfismos detectados entre os processos de formação e os processos de intervenção pedagógica. São particularmente relevantes os processos participativos e investigativos desenvolvidos nos dispositivos de formação e nos contextos educativos onde trabalham os professores, constituindo este isomorfismo um elemento revelador de transformação individual e social. Para apoio ao desenvolvimento desses isomorfismos salientam-se processos de interacção social, como cooperação, partilha e reforço, geradores de um clima social positivo e de uma convergência de sentidos. Tratou-se de uma convergência ampla, facilitadora da aceitação de divergências e da manutenção do grupo, constituindo o grupo um contexto de segurança, dentro do qual o conflito sócio-cognitivo foi particularmente relevante. Um conflito que constituiu um desafio de rotinas e pressupostos, associando-se a outros desafios a que o próprio professor se propunha, ao definir finalidades de transformação. Embora um desafio

que, quando excessivo, poderá criar rejeições durante e após a formação, e mesmo orientar para caminhos que, não sendo assumidos como seus, por inautênticos, não têm posterior continuidade. Deste modo a hologramaticidade corresponde a um conceito que contém em si a ideia de continuidade, mas também a possibilidade de transformação de cada elemento constitutivo do todo. Em contextos sociais, tal remete para os conceitos de alteração (fenómeno concebido como um jogo dinâmico e dialéctico que permite o reconhecimento e a aceitação do outro), de implicação, de co-autoria, de compromisso e de autenticidade (Ardoino, 1999, p. 446, 448), correspondendo a processos que conferem criatividade e imprevisibilidade aos caminhos a percorrer. No mesmo sentido, é preciso entender o isomorfismo, não como um processo simplista de reprodução, em situações de trabalho, daquilo que acontece em situações de formação. Havia, pelo contrário, uma relação directa, não diferida, entre as situações de trabalho e de formação, visto esta última enquadrar processos de investigação e reflexão colaborativa sobre e na acção, em contexto de trabalho. Assim, diversos processos, nomeadamente os de colaboração, terão tido um papel importante na mudança e no desenvolvimento da hologramaticidade.

Por outro lado, houve frequentemente um trabalho de reflexão conjunta, sobre os aspectos agora reconhecidos como de isomorfismo, nomeadamente durante o processo formativo, em balanços das sessões e em reflexões sobre o trabalho desenvolvido nos contextos de acção dos professores. Esta questão foi trabalhada, ainda, por haver elementos isomórficos (nomeadamente relativos à participação), que eram o foco dos projectos da maioria dos professores (primeiro e segundo grupo das Actividades de Integração, DUECE e professores A,I,D do projecto IRA). Também durante a elaboração dos relatórios (projecto IRA) e em entrevistas de "follow up" (exemplo da professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração), se aprofundou esta questão. Deste modo houve um cuidado em desenvolver a consciencialização dos professores para os condicionalismos a que estavam sujeitos, ao se envolverem neste tipo de formação, permitindo-lhes pô-la em questão, ainda no seu decurso, e clarificar o papel dela na sua mudança. No entanto, interrogo agora a sistematicidade dessa desocultação, parecendo-me que poderia ter sido mais aprofundada, por forma a que os professores fossem mais plenamente co-autores, conscientes dos seus próprios caminhos de formação e de mudança.

A colaboração, caracterizada por convergências e divergências, desenvolveu-se dentro de dispositivos formativos de diferenciação pedagógica. Numa perspectiva em simultâneo de inclusão e de bem colectivo, onde a heterogeneidade e a individualidade eram defendidas e as diferenças questionadas e interpeladas, organizaram-se diversas formas tensionais e por vezes recursivas entre os pólos individual e colectivo (sendo as formas mais recursivas aquelas em que havia uma grande interdependência entre os professores, para o desenvolvimento de um projecto com problemáticas comuns, e para a concepção e afinamento de alguns processos metodológicos de investigação e acção – processos de concepção colectiva e concretização individualizada, processos integrados de concretização colectiva a partir de elementos individualizados, processos de interdependência em espiral, pela influência mútua e evolutiva de processos de investigação e de intervenção individualizados). Assim se desenvolveram processos individuais e sociais, de autoria e co-autoria, onde o grupo apoiava e amplificava as autodeterminações, o comprometimento com os projectos e a assunção de cada um como agente de mudança de si e dos contextos em que se inseria. Este papel do grupo implicou a divergência de sentidos e desencadeou consequentes resistências, mais não fosse por visar a transformação dos indivíduos, das suas inter-relações e dos seus contextos, implicando afrontamentos do 'status quo' e do sentido da continuidade. Estas resistências constituíram também uma salvaguarda do indivíduo em relação à hegemonia do colectivo onde este se inseria. A diferenciação de projectos e de problemáticas, de campos de intervenção, de processos metodológicos pode ter sido, assim, também uma forma de organizar resistências à hegemonia de um colectivo. Mas essas resistências não impediram, mesmo assim, que outras mudanças, consideradas importantes pelos próprios, acontecessem. Os processos sociais e colaborativos, ocorridos em contexto de diferenciação, terão desencadeado, entre outras, mudanças individuais contextualizadas, marcadas frequentemente por uma compreensão, decisão e acção do tipo casuístico, associadas a processos de conceptualização dessa mesma contextualização.

Esta problemática da hologramaticidade remete, assim, para uma recursividade básica entre os pólos individual e social, entendidos como processos e produtos uns dos outros, sendo essa mesma recursividade, ela própria, um processo de mudança. A recursividade de produtos, entre o desenvolvimento individual e social, pode ainda decorrer

de uma coincidência parcial entre os processos que servem cada um deles. Mas o alargamento social do foco (dos projectos de investigação-acção dos professores) e das mudanças, para além do grupo e seus membros e para além da sala de aula, parece associar-se, em alguns casos, a uma menor consistência das mudanças individuais em torno de uma teoria pessoal, nomeadamente quando a formação rompia com práticas e saberes (relacionados com a acção educativa dos professores). Ao invés, este alargamento social de processos e produtos, para além do grupo e da sala de aula, parece associar-se ao desenvolvimento de teorias mais consistentes quando os processos de investigação sistemáticos se desenvolviam numa atitude construtiva, visando a resolução de problemas da acção (professora A, projecto IRA) e o desenvolvimento de teorias práticas (professora do DUECE). Parece verificar-se, ainda, que noutras situações onde as mudanças eram mais circunscritas (à sala de aula e ao grupo de formação) as mudanças foram mais profundas (professores C, primeiro grupo das Actividades de Integração, A e B do segundo grupo das Actividades de Integração). A menor experiência de ensino, o tempo mais curto de formação e a não centração desta na escola podem ter constituído factores importantes para esta relação positiva entre mudanças circunscritas e desenvolvimento de consistência em torno de uma teoria, e para a relação negativa entre este desenvolvimento de consistência e as mudanças alargadas.

Embora em muitos dos casos estudados tenham ocorrido mudanças alargadas, acentuaram-se os processos e resultados de mudança individual. A menor atenção relativamente às dimensões institucionais e organizacionais coloca problemas relativamente ao conceito de hologramaticidade. Sendo cada professor um elemento de cada todo/holo, coloca-se a questão da interacção entre o todo que é o dispositivo formativo e o todo que é a escola a que cada professor pertence. A inserção de cada indivíduo ou do grupo em formação nos dois holos distintos (dispositivo formativo e escola), repercute-se em fenómenos de heterogeneidade em cada um deles. Esta heterogeneidade pode ser facilitadora de processos de mudança ao mesmo tempo que a hologramaticidade (pela qual o todo se inscreve nas partes), constitui também um processo de continuidade, gerador de homogeneidades no interior de cada holo. Deste modo a hologramaticidade poderá, como princípio organizador, ajudar a compreender a tensão entre continuidade e ruptura observada nos diversos casos. Assim se entenderia que em situações onde as relações eram

mais directas e extensas entre os dispositivos formativos e a organização escolar, mas ao mesmo tempo onde havia um maior equilíbrio de poderes (ao invés de uma subordinação de um deles ao outro), a mudança fosse mais alargada e profunda. Nos casos em estudo tal alargamento das mudanças foi visível no DUECE, em contraste com os restantes.

Para a compreensão das inter-relações dos dispositivos formativos com as escolas parece também ser relevante considerar os processos de diferenciação desenvolvidos. A diferenciação de dispositivos e procedimentos de formação e de investigação e a diversidade e contextualização das mudanças decorreram, em parte, de uma adaptação e desenvolvimento da heterogeneidade de pontos de partida (favorecida também ela por esses processos de diferenciação) e, em parte, associaram-se à imprevisibilidade própria de qualquer percurso de mudança, nomeadamente quando os dispositivos de formação se constituíam como contextos de flexibilidade (onde a concepção e desenvolvimento dos projectos se fez de forma aberta, com revisões diversas ao nível das finalidades e da metodologia). Apesar dessa diversidade de dispositivos e de mudanças, foram muitas as similaridades entre os casos. A própria diferenciação pedagógica da formação parece ter constituído um constrangimento ao alargamento dos projectos e mudanças, nomeadamente quando se acentuava o polo da individualização sobre o polo colectivo, o que poderá ter estado associado, em alguns casos, com a ausência de manutenção de processos colaborativos de investigação, após a formação, e com o não alargamento, em muitos casos, dos processos colaborativos a intervenientes não directamente envolvidos na formação. No DUECE, o estabelecimento de um projecto e de sub-projectos que visavam o desenvolvimento colectivo, tendo em conta os princípios e finalidades deste colectivo (que se iam clarificando em conselho), terá também sido factor de aprofundamento da hologramaticidade. Por outro lado, a existência de um projecto com problemáticas e finalidades comuns, para diferentes campos de intervenção e estudo (diferentes escolas), como aconteceu nas Actividades de Integração, terá sido um factor de tensão para os professores, divididos entre esses dois holos – o da formação e da escola. Tensão que, no entanto, terá trazido contributos importantes para o desenvolvimento dos dispositivos de formação, da investigação e da acção dos professores nas escolas. Embora não tenham ocorrido ganhos no sentido de um alargamento mais evidente à transformação do funcionamento das próprias escolas. No projecto IRA, ao invés, havia uma inserção da

formação no próprio local da escola, sendo todos os professores, professores da escola. No entanto, os projectos não se centraram na mudança de estruturas e funcionamento da organização escolar, nem tiveram relação directa com projectos integrados da própria escola, para o seu desenvolvimento. No núcleo do projecto IRA em estudo, os professores desenvolveram projectos diferenciados com aprofundamentos de problemáticas distintas, o que terá gerado, mais uma vez, um movimento de dispersão. No entanto, havia uma unidade subjacente, quer pelo facto de todos terem a mesma escola por contexto de acção e por todos estarem inseridos no mesmo dispositivo de formação e no mesmo grupo. As interacções e interdependências geradas, por forças tensionais entre a autonomia e a dependência (dos membros do grupo), constituíram componentes geradoras de recursividade e de hologramaticidade, associadas a mudanças importantes, sobretudo ao nível individual.

Para cada indivíduo em formação, a diferenciação parece ter favorecido, na maioria dos casos, o alargamento de perspectivas, a contextualização do pensamento e mudanças da acção, associadas ao desenvolvimento de dimensões éticas e a concepções pedagógicas reflexivas (onde a organização e desenvolvimento curricular se concebem de modo aberto, tendo os alunos um papel activo em fases de planificação e avaliação do ensino e da aprendizagem). A presente investigação aponta, ainda, para a necessidade de considerar dispositivos que, não negando as possibilidades de diferenciação, integrem modalidades que resolvam os problemas observados, ao mesmo tempo que alarguem os processos sociais e o desenvolvimento social a outros intervenientes e à organização e funcionamento das estruturas onde estes se integram. Isto parece ser válido nomeadamente para os casos dos professores mais experientes na medida em que, mais para estes do que para os outros, parece ter sido importante o alargamento e a conjugação de mudanças individuais e sociais no desenvolvimento de mudanças mais profundas (tais como no desenvolvimento de teorias e mudanças diferenciadas) e/ou de mudanças mais alargadas (à escola). O caso do DUECE é, neste sentido, particularmente interessante, na medida em que os processos participativos foram progressivamente alargados a diversos campos de intervenção e a diversos intervenientes, sendo essa maior amplitude um factor de complexidade. Assistiu-se a um desenvolvimento lento no sentido de uma cultura colaborativa. A própria liderança da directora-formanda e o alargamento da liderança a outros professores, monitores e alunos,

foi factor (mas também resultado), desse mesmo desenvolvimento, num processo recursivo entre mudanças individuais e sociais e entre reconceptualizações e reestruturações. Para este desenvolvimento complexo, intervieram processos sociais de acção sobre as estruturas e sobre o funcionamento da escola e processos de acção na sala de aula, mas sobretudo processos sociais, de colaboração e de indagação reflexiva (com os diversos parceiros da escola). São, ainda, relevantes outros processos, cuja concepção era menos participada dentro da escola, de testagem sistemática, pela directora, das suas teorias e de processos individuais de reflexão, pela directora, para aprofundamento dos seus dilemas relativos à liderança (embora também aqui tenha havido momentos de reflexão colaborativa com a investigadora-formadora e tenha havido momentos de reflexão e de recolha de opiniões junto de professores, monitores, alunos e encarregados de educação).

- Ética e mudança

Para o estudo da mudança, destaca-se a dimensão ética como uma das mais relevantes, constituindo-se como um núcleo central, talvez um “holo” caracterizador do “holo” mais amplo que constitui o indivíduo e um “holo” que atravessa os “holos” sociais onde os indivíduos se inserem, nomeadamente o da formação e o da escola. Também aqui confluem, em tensão, os pólos individual e social. Surge com particular relevo, para os casos onde ocorreu o desenvolvimento de teorias pessoais mais consistentes, uma associação entre mudanças significativas e reflexão ética e/ou apreciativa acerca dos contextos, o que aponta para o papel das dimensões éticas e reflexivas na construção dos sentidos individuais aglutinadores de valores, saberes e acções. Estas dimensões não são, no entanto, determinantes para o desenvolvimento desses aglomerados e dessa consistência. Em alguns casos os seus efeitos poderão ter sido bloqueados por fenómenos pessoais e interactivos, bem como pela aceleração da acção em detrimento da reflexão e pela ruptura com rotinas anteriores (exemplo dos professores A e B do primeiro grupo das Actividades de Integração). As dimensões éticas (e com estas a dimensão política que as agrega numa concepção democrática de gestão da aula, da escola e da sociedade) desenvolveram-se preferencialmente, ainda, através de processos de acção e reflexão na e sobre a acção, nomeadamente pela experiência, na formação, de processos de investigação-acção – regida, nos casos específicos, por critérios participativos; pela experiência de diferenciação -

associada a valores de participatividade, de respeito pela diferença, autenticidade, solidariedade, responsabilidade; e pela experiência de discussões éticas na formação. Estas situações de experiência em situação formativa, favorecedoras de expressões da individualidade e do colectivo, associam-se isomorficamente ao desenvolvimento dessas dimensões e desses valores, nas situações de trabalho dos professores. Concretizaram-se nos processos pedagógicos (exemplos: auto e co-avaliação no caso A do projecto IRA, processos diferenciados de planificação individualizada, pelos alunos, no caso D do projecto IRA, processos participativos de elaboração de recursos, nos casos do primeiro grupo das Actividades de Integração, processos de cooperação no trabalho de grupo e processos de discussão ética, em turmas do segundo grupo das Actividades de Integração) e promoveram o desenvolvimento de outros interlocutores aí envolvidos (exemplos: desenvolvimento da cooperação e responsabilidade dos alunos dos professores do segundo grupo das Actividades de Integração, desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola, relativa ao caso DUECE). Em alguns casos, de modo mais explícito, alargaram-se a outros contextos, tendo repercussões nomeadamente nas relações interpessoais não profissionais. (exemplo da professora A do segundo grupo das Actividades de Integração).

Na maioria dos casos onde as mudanças foram simultaneamente significativas e se desenvolveram teorias pessoais mais consistentes (onde se aglomeram dimensões operativas, informativas, valorativas e emocionais, de forma coerente e sistemática, em sínteses pessoais construídas pelo próprio) e congruentes com a acção, as mudanças organizaram-se à volta de ideias nucleares (exemplo: ideia de diferenciação, no caso da professora D do projecto IRA, ideia de trabalho de grupo, no caso da professora B do segundo grupo das Actividades de Integração, ideia de co-avaliação no caso da professora A do projecto IRA), em muitos casos relativas a valores (exemplos: participatividade nos casos das professoras A do projecto IRA, C do primeiro grupo das Actividades de Integração, DUECE, A do segundo grupo das Actividades de Integração, respeito, diálogo e liberdade nos casos da professora A e C do segundo grupo das Actividades de Integração), constituindo as ideias nucleares eixos de análise e de síntese num processo de investigação focalizado. Esse desenvolvimento em torno de ideias nucleares, bem como o desenvolvimento de teorias mais consistentes constituiu uma mudança de referenciais, embora a nova ordem que instituiu não se tenha feito por incompatibilidades generalizadas,

mas pelo desenvolvimento de ideias e de ideais (nomeadamente de valores, associados a finalidades e a processos pedagógicos) que já existiam de forma embrionária, e se continuaram a aprofundar mesmo após a formação, nomeadamente através de processos de reflexão e acção exploratória (caso C do primeiro grupo das Actividades de Integração, caso D do projecto IRA). Esta ideia de consistência aponta, assim, para níveis de consciência mais complexos, porque mais amplos, onde mais partes se integram no todo e onde cada parte é vista como contendo o todo. Mas a consistência não significa uma “arquitectura perfeita”, sendo por vezes circunscrita às áreas de intervenção mais trabalhadas e permanecendo dentro delas inconsistências que os próprios não reconhecem (exemplo da professora C do primeiro grupo das Actividades de Integração, onde a ideia de um processo cooperado não se mantém consistente nas diversas áreas de acção). Estas são inconsistências que mantêm a possibilidade de tensões entre abertura e fechamento, entre compromisso e desafio, entre continuidade e ruptura, tensões necessárias ao desenvolvimento das mudanças e aprofundamento das teorias, após a formação.

Deste modo se prevê que os professores continuem, mais autonomamente em relação à formação, a percorrer caminhos que sejam emancipatórios para si próprios e para os contextos em que se situam. Pretendia-se, no entanto, uma emancipação que não fosse uma descaracterização dos professores, não se visando a perda de especificidades, que são também marcas dos seus constrangimentos culturais, organizacionais, pessoais. Pretende-se, isso sim, que os professores tomem consciência desses constrangimentos e que se definam como construtores e co-construtores da transformação de si próprios e dos seus contextos, sem abdicarem da sua própria individualidade. Por isso a formação foi, também, um lugar e um tempo de auto e co-construção. Por isso se procurou, pela diferenciação dos percursos de investigação-acção, que não se perdesse a individualidade dos professores e a especificidade dos seus contextos de acção. Mas se a diferenciação é um fenómeno tendencialmente democrático ela também pode gerar o seu oposto, caso o individual tenda a anular o colectivo, caso a aceitação das diferenças signifique aceitação das desigualdades, em vez de inclusão, solidariedade para com cada um e para com todos, na construção de comunidades. Por isso, e mais uma vez, parece importante manter, em tensão, os pólos individual e colectivo e, com eles, uma tensão entre heterogeneidade e unidade. Para que os colectivos sejam a voz crítica dos indivíduos e os indivíduos sejam a voz crítica dos

colectivos. Para que, assim, a reflexão e a colaboração (num sentido amplo que inclui o conflito), constituam processos de distanciamento e de reconceptualização. Para que, assim seja possível uma emancipação que não seja apenas ruptura. Para que, na tensão entre ruptura e continuidade, se preserve o que para cada um dos holos em interacção (professores, formadores, dispositivos e instituições de formação e escolas) for considerado fundamental. Acentuando-se, aqui, mais uma vez, a dimensão ética (e nesta, ou em interacção com esta, uma vertente política e democrática). Esta é e poderá ser uma dimensão em aprofundamento, pelas recursividades que se estabelecerem entre os vários holos, mas também uma dimensão em aberto, por serem, até certo ponto, incertas as construções e as interacções que se desenvolverem.

- O tempo e a mudança

Para a compreensão dos processos de mudança é também importante considerar o factor tempo – o tempo de formação, o tempo necessário para que as mudanças se comecem a manifestar e o tempo em que as mudanças perduram para além da própria formação. Por vezes essas mudanças não se manifestavam logo claramente durante a formação, nomeadamente nos casos onde esta teve duração mais curta (Actividades de Integração), sendo necessário que os processos de mudança continuassem a operar sobre as mudanças iniciadas para que elas se constituíssem em transformações mais profundas dos quadros de referência (caso C do primeiro grupo das Actividades de Integração, onde se desenvolveram teorias pessoais sobre a importância da participação dos alunos na construção e da utilização de recursos). Casos houve, ainda, em que se previa que algumas mudanças só se viessem a manifestar mais tarde, ainda não tendo tido oportunidade de se desenvolver nos dois anos seguintes à formação (quando os últimos "follow ups" se realizaram – exemplo do professor A do primeiro grupo das Actividades de Integração, que refere uma previsível mudança no sentido de uma maior participação dos alunos e maior aproveitamento do meio como recurso, em contextos mais favoráveis). No único caso onde as mudanças foram simultaneamente radicais e súbitas, mudando num ano todo um sistema/modelo de ensino (caso D do projecto IRA), verificou-se um aparente 'retrocesso' nos anos seguintes, onde os novos dispositivos de acção foram sendo modificados no sentido de integrar antigos processos temporariamente suspensos. Também nalguns casos

onde as mudanças não foram consideradas duráveis se verificou que o tempo de formação foi mais curto e considerado insuficiente pelos professores. As concepções e expectativas dos professores acerca da investigação e da mudança, que estavam presentes mesmo antes de se iniciar a formação e que foram evoluindo ao longo e mesmo depois desta, foram condicionantes das mudanças ocorridas e assinaladas (é neste sentido que se interpretam os casos onde a ausência de referências retrospectivas à conjugação de processos de apoio-desafio se associa à não durabilidade das mudanças, mesmo quando existem outros dados, coligidos durante o processo, que assinalam a presença dessa conjugação entre processos de apoio e desafio). Assim se reforça a opção epistemológica e metodológica de valorizar essas concepções nos processos de recolha de dados e na sua interpretação. Em síntese, o tempo é uma importante dimensão na compreensão do desenvolvimento dos professores, aqui entendido como a integração das mudanças numa ordem que lhes dá sentido, sendo esse tempo necessário para que cada um, individualmente e em conjunto, encontre esses sentidos, integre o seu passado no presente e o transporte ao longo do seu caminho.

- O tempo e a investigação-acção

Apesar do desenvolvimento não ser entendido como tendo um sentido estandardizado, acentuando-se, ao invés, a individualidade, a ordem de cada um, a heterogeneidade coordenada numa ordem comum, os estudos apontam para uma relação entre o tempo de mudança e o tempo de vida e de experiência profissional dos professores. Nos casos de professores mais jovens e menos experientes, onde o tempo de formação era mais curto, surgiram algumas regularidades, umas apontando para processos mais eficazes nessas situações e outras apontando para processos menos eficazes. São também discriminados alguns tipos de mudanças em casos de professores mais experientes inseridos em dispositivos mais longos de formação (não sendo possível, infelizmente, distinguir entre as dimensões experiência e duração da formação, pois os casos mais longos envolveram sempre professores mais experientes). Os dados permitem, assim, colocar a hipótese de que em situações onde o tempo de formação é mais restrito e os professores são menos experientes os processos de investigação utilizados são menos eficazes no desenvolvimento de mudanças mais profundas. A relação destes professores com a investigação apresenta outras particularidades, parecendo haver uma valorização dos processos analíticos em

professores menos experientes (primeiro grupo das Actividades de Integração – casos A e B, segundo grupo das Actividades de Integração – caso B), mas também em alguns professores mais experientes (exemplo caso A do projecto IRA). Os casos onde parecem ter dominado as mudanças de conhecimento e pensamento analíticos/proposicionais eram também casos de professores menos experientes. O tempo de formação parece ter tido, segundo a professora C do segundo grupo das Actividades de Integração, um papel importante, pois o alargamento temporal poderia ter favorecido o desenvolvimento de um trabalho com contornos mais holísticos e metafóricos, onde o fragmentário se organizaria de modo mais complexo. Também a não identificação de mudanças integrativas apenas nestes casos das Actividades de Integração se poderá associar ao tempo de vida, de carreira e de formação. Ai invés, parece haver uma maior complexidade integradora (do pensamento, do conhecimento e da acção) em professores mais experientes e situações de formação de duração mais longa. Por outro lado, a circunscrição dos projectos à sala de aula, nas situações que envolveram professores menos experientes, parece favorecer o desenvolvimento de teorias consistentes, embora circunscritas às áreas trabalhadas, o que já não parece acontecer com os professores mais experientes, envolvidos em processos mais longos de formação. De notar que para nenhuma destas hipóteses se pretende uma generalização a todos os casos, sendo elas entendidas como uma tendência e devendo ser interpretadas dentro de um quadro de probabilidades e de imprevisibilidades. Não é possível estabelecer regularidades universais para todos os casos (ver professora B do segundo grupo das Actividades de Integração), nem tão pouco que estes factores temporais sejam os únicos a contribuir para as mudanças identificadas. Estes factores poderão, mais provavelmente, constituir condicionantes, ao invés de serem determinantes directos destes tipos de mudança.

Ainda neste sentido, mas analisando as situações mais favoráveis para os casos de formação mais longos, envolvendo professores mais experientes, verifica-se uma associação entre flexibilidade, mudanças significativas, integrativas e onde se conjugam mudanças holísticas e analíticas ao nível dos saberes informativos e operativos. Isto não significa que a estruturação, bem como a recursividade entre estruturação e flexibilidade não sejam importantes nestas e noutras mudanças, nomeadamente na conceptualização de saberes.

No mesmo sentido, parece surgir uma predisposição investigativa, mais frequentemente em professores mais experientes, envolvidos em processos de formação mais longos, podendo tal estar relacionado com a necessidade sentida de um maior distanciamento em relação à acção, em professores que têm essa acção rotinizada, mas também podendo relacionar-se com uma experiência mais prolongada destes processos investigativos. Também apenas nestes casos (casos A, D e E do projecto IRA) não foram assinalados processos mais estruturados e sistemáticos de acção de testagem (dos processos pedagógicos e seus efeitos), mas apenas processos de acção exploratória (pelos quais a acção se ia afinando progressivamente), o que poderá, em parte, relacionar-se com alguns desfasamentos verificados entre processos de acção e investigação (onde, por exemplo, são feitas análises temporalmente distanciadas das situações, de dados coligidos e elaborados em fases anteriores, durante a acção). Também noutros casos, onde os processos de análise, feitos posteriormente à acção, foram valorizados (DUECE, professora B do segundo grupo das Actividades de Integração) surgem mudanças integrativas, associadas ao desenvolvimento de uma reflexividade dilemática. Parece, mais uma vez, acentuar-se a importância da recursividade entre pólos processuais que se complementam, para o desenvolvimento dos professores no sentido de uma maior complexidade. No entanto, a sistematicidade detectada de investigação e de acção não surge, em muitos professores menos experientes (exemplos: professores A e C do primeiro grupo das Actividades de Integração), associada a mudanças do tipo integrativo (onde, ao nível do pensamento e da acção se conjugam de modo criativo e sintético novos e antigos elementos). Deste modo, parece que a sistematicidade de investigação não seria relevante para o desenvolvimento de mudanças do tipo integrador na maioria dos casos de professores menos experientes, envolvidos em dispositivos mais curtos de formação, ao contrário do que parece acontecer com professores mais experientes, envolvidos em dispositivos de formação mais prolongados. Hipotetiza-se, assim, que o tempo de formação e o tempo de experiência e de vida dos professores podem constituir condicionantes importantes para o desenvolvimento deste tipo de mudanças integrativas)

Por sua vez, os processos de testagem constituem processos de acção mais próximos de uma lógica de investigação, na medida em que se orientam directamente por objectivos instrumentais de construção de conhecimento, que focalizam e tornam sistemática a acção

desenvolvida e a reflexão que nela e sobre ela se vai fazendo, constituindo assim uma forma de estruturação dessa acção e dessa reflexão. Esta estruturação, ao exigir uma conceptualização prévia e um distanciamento cognitivo, parece facilitar o desenvolvimento de um pensamento conceptualizador dos professores (exemplo das professoras I do projecto IRA e DUECE). A ausência desta acção sistemática de testagem, pelo contrário, surge em casos onde essa conceptualização não se parece ter desenvolvido (exemplos dos professores E e D do projecto IRA).

Por outro lado, a presença de processos de testagem parece ser relativamente independente da mudança de acção. Nomeadamente em casos de professores mais jovens, onde não se verificou recursividade entre processos de acção exploratória e processos de testagem (apesar de ambos os tipos se encontrarem presentes, em momentos distintos), não ocorreram mudanças de acção, parecendo esta não recursividade estar associada a críticas à artificialidade da formação e a uma não total assunção do projecto do grupo como um projecto pessoal (professor A do primeiro grupo e professora C do segundo grupo das Actividades de Integração). Deste modo, e mais uma vez, se acentua a importância da recursividade entre processos mais estruturados e flexíveis, quer no que respeita à investigação, quer no que respeita à acção, quer ainda no que respeita à relação entre investigação e acção. Estas recursividades parecem frequentemente favorecer, nomeadamente quando conjugadas com processos colaborativos de partilha e de confronto sócio-cognitivo, o desenvolvimento da própria reflexividade e contextualização mas também de mudanças radicais e significativas, nomeadamente pelo desenvolvimento de teorias consistentes e de acções congruentes com estas teorias.

- Tensões – uma inevitabilidade necessária à mudança

Os casos em estudo reportam-se, como já atrás salientei, a situações onde ocorriam tensões não resolvidas satisfatoriamente, geradoras de dispersões, esforços acrescidos e deficiente aprofundamento ao longo da formação. Estas tensões eram, também, geradoras de descomprometimentos em relação a projectos (manifestados, por exemplo, em revisões sucessivas dos projectos, na ausência do cumprimento do que se ia acordando, na não disponibilidade para o trabalho, devido a problemas pessoais) e geradoras de deficiências na satisfação e articulação de interesses individuais e colectivos. Ao mesmo tempo, as

tensões dos próprios dispositivos de formação e investigação iam sendo acompanhadas por tensões emocionais, manifestadas em resistências, medos, desorientação, desgaste, insatisfação e inseguranças, que redundavam em problemas de decisão e de construção conceptual, de natureza também ela tensional, tais como hesitações, oscilações, não consistências e não congruências entre referenciais e acção, ou até em bloqueios e regressões relativamente às mudanças desejadas ou conseguidas. Mas as tensões conceptuais não resolvidas podem ainda constituir manifestações positivas, por representarem o desenvolvimento dos professores, no sentido de uma maior abertura à multiplicidade conceptual, em relação a fases anteriores de maior dualismo, o que em si constitui um modo tensional, dialógico e mais rico, de considerar uma maior diversidade de perspectivas em alternativa. As tensões emocionais, conceptuais e decisórias podem, também, constituir e constituíram, em alguns casos, ensejo para o desenvolvimento do autoconhecimento e das dimensões do ego (mobilizadas para ultrapassar e lidar mais facilmente com as tensões e as complexidades daí decorrentes), tais como o auto-controle, a autoconfiança, a resistência à frustração e à insatisfação. Podem, ainda, favorecer, como favoreceram, o desenvolvimento de cadeias tensionais que se desdobram e geram mudanças no sentido de uma maior diferenciação, estruturação, contextualização e integração de pensamento. Estas são formas de pensamento (nomeadamente as duas últimas) que parecem associar-se a processos de decisão casuística, pelo que não ocorrem resoluções definitivas das tensões, o que acentua a natureza tensional do conhecimento. Estas tensões e o desenvolvimento de formas tensionais de pensamento parecem, ainda, ter assegurado, em alguns casos, que após a formação se tivessem mantido alguns processos de mudança - nomeadamente os de recursividade entre reflexão e acção. Deste modo se terá favorecido o desenvolvimento em maior profundidade de teorias pessoais que se vão estendendo, não apenas no tempo, mas também no espaço, a novas situações, ganhando novas operacionalizações, de forma contextualizada.

Trata-se de um desenvolvimento que parece constituir-se, ele próprio, como uma tensão entre ruptura e continuidade, podendo tal corresponder a uma dialógica entre tensões que se aprofundam e tensões que se minimizam; um desenvolvimento que poderá tender para a unidade e para a consistência (embora isso não seja de todo garantido), mas que, no entanto, é movido pela inconsistência, pela diversidade, pela tensão entre forças

contraditórias e complementares. A tensão parece constituir, pois, um conceito e uma problemática fulcral na compreensão dos processos de mudança, nomeadamente daqueles que conduzem a um crescendo da complexidade e que se organizam em dispositivos de formação pela investigação-acção, pautados também eles por essa mesma complexidade.

- A complexidade em questão

Uma complexidade que se desenvolve de um modo não linear, por caminhos imprevisíveis, nos quais é também imprevisível que ela se desenvolva, podendo estes desembocar em ‘becos sem saída’, constituir vias regressivas de sentido inverso ou de efeitos tão ou menos satisfatórios do que aqueles que se obteriam de forma mais linear e célere. Questiona-se, assim, a ideia de que haja um movimento irreversível de complexidade crescente, mas também a de que a maior complexidade constitui necessariamente uma forma positiva, uma forma superior de organização e funcionamento.

Também assim se põe em causa que a complexidade surja como critério absoluto para avaliação dos processos formativos. Nem sequer parece sempre possível ou desejável que essa avaliação se conceba antes do próprio percurso formativo, já que a fronteira ténue entre complicação e complexidade exige que seja nas situações, muitas vezes onde se ‘enrodilham’ retroacções e interacções não produtivas, que se encontrem os caminhos criativos que tornam as tensões geradoras de complexidade, pela co-construção dos seus pólos. É preciso, ainda, perceber que a complexidade é um estado tensional por natureza e que se manifesta muitas vezes numa inquietação permanente, num pôr em causa o que se é, o que se faz, o que nos rodeia. A incomodidade, que sucede a um patamar de satisfação por uma meta atingida, apresenta riscos de saturação e de necessidade de evasão, podendo mesmo bloquear e fazer regredir as mudanças conseguidas. A complexidade parece conter em si também uma tendência contrária para a simplicidade, coexistindo ambas numa tensão ela própria complexa. A complexidade sobrevive, pois, na sua própria fragilidade e sobre ela “espreita” a “desordem” que a poderá pôr definitivamente em causa. Mas essa fragilidade é também a sua força, dando-nos a consciência de nós próprios, do mundo que nos rodeia, dos desajustes de ambos e reajustamentos necessários, preparando-nos para as contrariedades que nos são externas, ao mesmo tempo que nos organiza de um modo que se inscreve profundamente no nosso funcionamento, formatando as nossas estruturas e

esquemas mentais, as nossas atitudes e valores, as nossas emoções e metas, as nossas acções e relações. O ritmo com que cada um se desenvolve é, por outro lado, variável e a própria complexidade apresenta-se em manifestações múltiplas, não orientando para fins standardizados nem devendo ser orientada por caminhos standardizados. A complexidade é também abertura, flexibilidade e diferenciação.

Os caminhos de formação e investigação que agora se estudam são, pois, caminhos possíveis, que ajudaram a construir um conhecimento particular que lhes é específico, sobre eles, mas também um conhecimento que os extravasa, por não ser apenas descritivo mas também compreensivo e explicativo. Mas estes não são caminhos que se impõem nem caminhos que se predeterminam, dominando, ao invés, uma *“inteligibilidade à posteriori”* (Canário, 1995, p.104) e uma inteligibilidade concomitante com a acção de formação e investigação. Deste modo, é necessário em cada situação, em interacção com os contextos e na interacção entre todos os que nela participam, ir abrindo e construindo os caminhos possíveis, que permitam o desenvolvimento da complexidade a partir do ponto em que nos situarmos e em que formos capazes todos – investigadores, professores, alunos, escolas, universidades –, de nos desenvolver.

3. Para a construção de um modelo de compreensão sobre a mudança dos professores em situações de formação pela investigação-acção

- Conceitos e concepções de mudança

A maior parte das mudanças estudadas são mudanças que foram reconhecidas como tal pelos professores, opção já largamente justificada com base em argumentos de representatividade das auto-percepções nos diversos tempos e situações em que cada um se situa. Põem-se, no entanto, muitas questões a esta opção, nomeadamente relativamente aos enviesamentos de cada um, determinados por factores diversos de auto-percepção e de auto-expressão, mas também por constrangimentos relacionais - por exemplo no sentido da adequação, pelos professores, a expectativas atribuídas à investigadora-formadora - geradores de escamoteamentos e distorções. A este nível os dados mostram que alguns professores tiveram, por exemplo, dificuldade em assumir que as mudanças pudessem ser avaliadas negativamente, nestes casos como retrocessos, preferindo conceptualizá-las como ajustamentos críticos e criativos a si próprios e às circunstâncias. Por sua vez, algumas

referências críticas a mudanças não significativas e não duráveis surgem em casos de professores mais críticos à própria formação. No entanto, o estudo da mudança e dos processos de mudança não decorre linearmente de uma transposição do discurso dos professores, mas é aprofundada tendo em conta todos os dados disponíveis, recolhidos em momentos diversos, com metodologias distintas, pretendendo, mais do que uma avaliação, uma compreensão em profundidade dos processos.

Para além dos enviesamentos mais ou menos conscientes que se possam e devam detectar, põe-se uma questão ainda mais inquietante e que inquirir sobre o próprio conceito de mudança. Reconhecer a mudança em si é um acto de referenciação a uma ordem anterior e de identificação, nesse quadro, de uma mudança dentro da ordem, ou de mudança da própria ordem. Mas mesmo as mudanças que se reconhecem dentro da ordem têm de surgir com um grau de visibilidade que possa ser considerada significativa, a ponto de ser assinalada. Reconhecer uma mudança implica, antes de mais, um auto-conhecimento e uma capacidade de reflexão sobre si próprio. Deste modo o estudo é limitado por essa capacidade. Tendo procurado que a formação e a investigação-acção expandissem essas competências percebe-se que os limites do estudo são tanto maiores quanto menos a formação tiver contribuído para esse desenvolvimento. Assim, os limites da formação geram limites no auto-conhecimento e a expressão desses limites poderá repercutir-se em vários planos e dimensões.

Por outro lado, o reconhecimento de uma transformação (que sempre vai acontecendo), a ponto de ser assinalada como mudança, implica um acto de selecção e de valoração mas, antes de mais, implica memória e o reconhecimento da possibilidade dessa mudança e da sua desejabilidade para alguém (o professor e o investigador-formador). Surgem assim processos que funcionam como lentes, amplificadores uns, miniaturizadores outros, das mudanças. Essas lentes afectam não apenas a expressão, numa projecção para o exterior, mas também a projecção interna pela qual se recriam e intensificam as próprias mudanças.

Deste modo, poder-se-á hipotetizar que a expansão dos limites do auto-conhecimento terá repercussões numa maior sensibilidade e reconhecimento das mudanças e no seu aprofundamento. Assim, quando os professores estão a identificar mudanças, eles poderão estar a torná-las cada vez mais prováveis, sendo os "follow ups" processos de auto-

observação que afectam, de modo recursivo, o próprio objecto observado (o que aliás se reconhece como um processo universal, de afectação do observado pelo observador, mesmo quando o objecto é um fenómeno físico e não subjectivo). Assim se manifesta alguma da complexidade de um estudo sobre a mudança.

Para além da identificação das mudanças é importante ainda assinalar que o estudo assenta, em parte, sobre as atribuições causais que os professores fazem dos processos e constrangimentos da mudança, atribuições que são influenciadas, ainda, por crenças não neutras sobre si próprios e sobre os processos de mudança, crenças essas embebidas culturalmente em concepções a priori. É preciso assumir, mais uma vez, que o estudo assenta, em primeira instância, nessas significações dos professores, apesar da linguagem mais abstracta, da investigação, dos quadros teóricos que a suportam, dos processos de interpretação que mobilizam outros dados para além das significações dos professores, alguns deles recolhidos em primeira mão, decorrentes de uma posição implicada e continuada do investigador na formação. Trata-se de uma abordagem interpretativa do conhecimento, pelo que apresenta muitas das virtualidades e dos limites desta abordagem. O diálogo entre uma abordagem interpretativa e crítica pretende romper com algumas dessas limitações, pela intersubjectividade que possa decorrer desta dupla subjectividade implicada - do sujeito que investiga e dos sujeitos que são objecto de investigação -, que ocorre em vai-e-vem, através de processos de construção-corroboração-reconstrução das interpretações. Mas esta intersubjectividade é também confronto entre culturas distintas, um confronto desigual onde o poder do investigador prevalece, sendo dele a palavra de mediação e a palavra última, uma palavra inscrita numa linguagem específica que do senso comum se distancia, embora tanto mais próxima dele, quanto mais com os professores interage e conflitua, sendo por essa via um factor da transformação destes, numa dialógica e recursividade intertextual.

Um outro adquirido que importa agora questionar, relativo também ele ao conceito de mudança (que os próprios dados parecem corroborar), diz respeito à dupla tensional ruptura-continuidade e às subjacentes noções de continuidade-descontinuidade. Por um lado, o conceito espacial de continuidade deve ser entendido em relação com o seu conceito temporal. O reconhecimento de uma descontinuidade temporal (na medida em que são identificadas mudanças consideradas significativas - duráveis, extensas, aglomeradas,

substitutivas, cumulativas e/ou integrativas) pode integrar a ocorrência de continuidades espaciais em níveis de profundidade maior (na medida em que, por exemplo, as mudanças reconhecidas nas áreas dos saberes não contribuíram para o desenvolvimento de teorias mais consistentes, no caso do professor E do projecto IRA). É neste sentido que se deverá entender a identificação da mudança como uma percebida descontinuidade temporal – (des)ligando tempos distintos, comparando e percebendo diferenças entre eles. O que se verificou foi que a descontinuidade temporal nunca atingiu dimensões tais que se constituísse como uma ruptura total em relação a ordens anteriores (havendo áreas onde não se reconheciam mudanças no sentido, por exemplo, do desenvolvimento de uma teoria pessoal mais consistente, e verificando-se que novas ordens mantinham, como nucleares, elementos de ordens anteriores). Assim parece sempre haver uma continuidade espacial – em algum nível de profundidade – que pode, no entanto, evoluir como uma reordenação de elementos, aos quais se vão agregando novos elementos, numa nova ordem ou numa ordem progressivamente mais consistente e abrangente. Isto implica que a descontinuidade temporal corresponda paradoxalmente a uma continuidade que se alarga a vários níveis de profundidade, por processos de recursividade (onde, por exemplo, se agregam elementos em torno de ideias nucleares, nomeadamente de valores, como foi o caso da professora A do segundo grupo das Actividades de Integração, permitindo uma escalada de mudanças associadas que se potencializam umas em relação às outras) e que, por isso, se pode transferir para outros contextos e outros tempos, embora mantenha dentro de si a flexibilidade e a tensão necessárias para permanecer em transformação. Tal poderá ser entendido se a continuidade não for representada por uma linha recta mas por um turbilhão ordenado ou uma espiral de percurso relativamente imprevisível. Esta imprevisibilidade decorre, em parte, da abertura dos sentidos internos (finalidades, valores, atitudes, motivações individuais) ao diálogo com os sentidos externos (dos contextos sociais em que os indivíduos se inserem). Deste modo a ordem integra a desordem, sendo o desenvolvimento da complexidade dependente também da recursividade entre ordem e desordem. Verifica-se, ainda, que essa ordem se organiza de tal modo que, pelo menos em circunstâncias de interdependência, se pode tender para uma consonância entre uma ordem individual e uma ordem dos contextos sociais em que o indivíduo se situa. Assim, sem se recusar a individualidade dos percursos, percebe-se que ela concorre para o

desenvolvimento dos contextos e vice-versa, o que pode ser entendido numa perspectiva de complexidade, que se desenvolve por processos favorecedores de hologramaticidade.

Um outro fenómeno que se liga com esta hipótese explicativa diz respeito aos casos que podem ter interpretações contrárias em termos de continuidade/descontinuidade, quando umas são feitas sobre tempos curtos e quando outras são feitas em períodos de tempo mais longos de observação. Assim, descontinuidades temporais e aparentes descontinuidades espaciais, observadas em tempos breves, podem revelar-se como continuidades espaciais e mesmo temporais, quando se verifica que as mudanças não permanecem ou permanecem como elementos pontuais (exemplo da professora I do projecto IRA). Por outro lado, pequenas descontinuidades temporais, aparentemente inseridas num quadro de continuidade espacial podem, em unidades de tempo mais amplas, revelar-se como descontinuidades temporais significativas, que permanecem no tempo e se alargam no espaço, interno e externo ao indivíduo, aprofundando sentidos que existiam de forma embrionária e dando-lhes uma nova centralidade e uma maior coerência interna (caso da professora A do projecto IRA). Isto não significa que não seja possível discriminar entre mudanças mais e menos profundas, nem tão pouco que não surjam elementos de descontinuidade, embora inseridos numa ordem contínua mais ampla. Hipotetiza-se que para que essa ordem se manifeste no sentido de uma mudança mais profunda, seja relevante alguma antevisão de uma ordem unificadora entre as diferentes experiências inovadoras (exemplo: a ideia de participatividade dos alunos em diferentes procedimentos de avaliação, estendendo-se à concepção e utilização de instrumentos de avaliação, no caso da professora A do projecto IRA). Por outro lado, uma mudança em profundidade de quadros de referência não significa que haja uma coerência com a acção, sobretudo quando a ordem externa (exemplo: imobilismo e individualismo na escola) é muito dissonante com a ordem interna (exemplo: projecto do professor) e quando há uma grande dependência da acção em relação ao exterior (o mesmo caso A do projecto IRA).

Mas também fica em aberto a hipótese contrária (que o presente estudo não pode aprofundar, devido à ausência de situações que a fundamentem), de que haja mudanças mais profundas, decorrentes de divergências (também elas profundas), entre uma ordem prévia e uma ordem nova que se instituiu.

- A multireferencialidade – confluência de teorias mais e menos específicas

Um outro pressuposto que importa interrogar é a do enquadramento social e teórico do trabalho na pós-modernidade e na teoria da complexidade tal como é formulada por Morin, podendo estes dois referenciais ser, até certo ponto, equacionados como incompatíveis, se atendermos a formulações como as de Hebdige (1988, referido por Stam, 2000), segundo as quais a pós-modernidade se opõe a discursos totalitários essencialistas e transcendentais, a discursos teleológicos - de atribuição de um sentido ao desenvolvimento da História -, e a discursos utópicos de fé no progresso e na ciência. De facto, reconhece-se na teoria da complexidade, tal como foi interpretada e operacionalizada nesta investigação, traços de essencialismo, a par de traços existencialistas e teleológicos, estando subjacente à própria ideia de complexidade a ideia de progresso (podendo ela ser também objecto de crítica, como aliás se tem tentado fazer). Mas a pós-modernidade, para além de não ter sido considerada como uma ruptura com a modernidade, pode, ainda, ser compreendida, numa aceção paradoxal, como uma meta-narrativa complexa, onde o impulso para unificar coexiste em tensão com o impulso para proliferar diferenciações. Assim, uma teoria que pretenda entender o nosso tempo deverá integrar em si os conceitos de abertura, multiplicidade, pluralidade, contingência, hibridismo, como é aliás o caso da teoria da complexidade.

De facto, a teoria da complexidade, tal como é aprofundada neste trabalho, apesar de se desenhar como uma teoria unificadora, contém em si a possibilidade de compreender as contradições e mesmo as evidências que poderão pôr em causa a própria ideia de progresso. Mas, também por isso, corre o risco de se fechar sobre si própria, não encontrando em si, nem nos dados empíricos, as fissuras que poderão favorecer a sua refutação e revisão. Assim, embora tenha procurado entendê-la e aprofundá-la nos casos estudados, ao mesmo tempo que aprofundava a compreensão destes, não rejeitei outras teorias mais fragmentárias, circunscritas ou não ao campo educativo, por forma a favorecer uma dialógica multireferencial, onde várias grelhas e conhecimentos se conjugassem e questionassem sem se anular, e por forma ao desenvolvimento de uma teoria e de um conhecimento multidimensional (dos fenómenos e das situações em estudo). Por outro lado, a teoria da complexidade não surgiu logo de início, foi-se impondo pelas confluências que fui estabelecendo entre diversos referenciais teóricos e os casos em estudo. Por isso, no

trabalho de comparação entre os casos procurei reconceptualizar essa teoria em ordem a uma especificação para situações de formação pela investigação-acção.

Faltaria porventura proceder a esse esforço de falsificabilidade ou de procura de uma teoria rival mais poderosa. Mas o poder de refutação, subjacente a um falsificacionismo dogmático, é muito restrito, sendo *“justamente as teorias científicas mais admiradas as que se mostram incapazes de proibir qualquer estado de coisas observável”* (Lakatos, 1999, p.19), onde *“nenhum número finito de observações as poderá jamais refutar”* (segundo Duheim, citado por Lakatos, 1999, p.22), como penso ser o caso da teoria da complexidade, usada aqui mais como um paradigma, onde sobretudo se reconhecem e desdobram grandes princípios gerais.

Numa perspectiva de falsificacionismo metodológico, que usa as *“teorias mais bem sucedidas como extensões dos nossos sentidos e alarga o leque das teorias que se podem aplicar nas verificações muito para além das teorias estritamente observacionais ou do falsificacionista dogmático”* (Lakatos, 1999, p.26), a ideia de refutação é substituída pela de rejeição, consciente da convencionalidade e falibilidade das decisões, elegendo como critério de decisão e demarcação o das teorias *“científicas”*, entendidas como aquelas pelas quais as *“proposições não observacionais”* *“proíbem certos estados de coisas observáveis”* (p.29). Mas o paradigma da complexidade não parece, segundo este critério, poder ser aceite como uma teoria científica. O mesmo já não se poderá dizer de uma *“teoria real”* que a esse paradigma recorra estrategicamente, como um adquirido não problemático, fazendo-o evoluir no sentido de enunciar proposições que, decorrendo de observações singulares, constituam uma conceptualização, transferível para casos similares, podendo aí ser rejeitadas. Assumo, assim, o falibilismo do trabalho, pressupondo a possibilidade de leituras múltiplas e admito a pluralidade de teorias igualmente credíveis e em competição, embora algumas sejam mais credíveis do que outras, podendo tal ser decidido no confronto entre proposições rivais e a experiência, numa *“versão sofisticada”* de falsificacionismo. No caso concreto, a teoria real que se foi construindo conduziu à integração e compreensão de novos factos, sem no entanto pôr em causa a teoria geral de que partiu. Neste sentido a teoria geral foi aprofundada, ganhando contornos próprios em campos novos.

Por outro lado, as teorias parcelares de que se partiu – circunscritas ao campo educativo – foram agregadas numa teoria mais geral que as unificou, o que parece

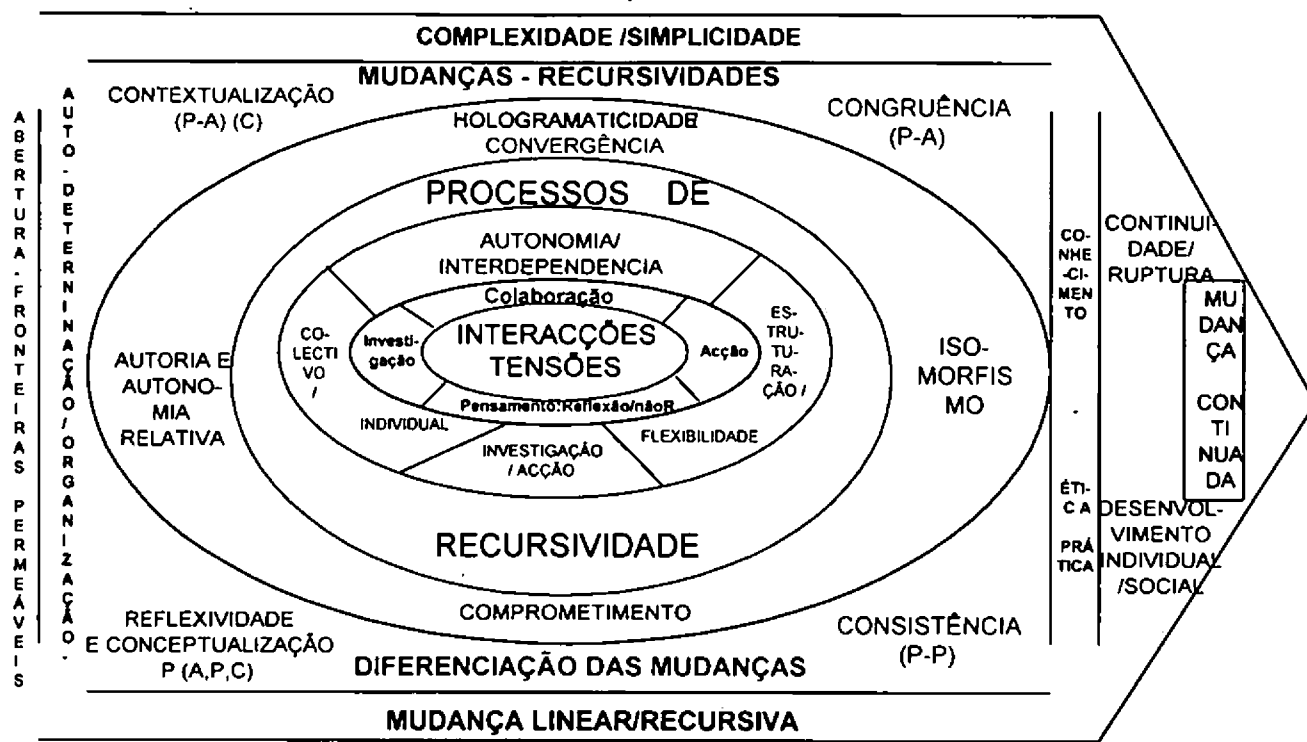
constituir, em ambos os planos (geral e parcelar), um progresso teórico que não significa a rejeição de nenhum plano em detrimento do outro. A organização da “teoria real” em torno de problemáticas específicas, sendo estas constituídas por redes de proposições que relacionam múltiplas dimensões, comuns a diversas problemáticas, poderá constituir uma forma complexa (na medida em que, por exemplo, as diferentes problemáticas não são estanques, nem surgem tratadas de forma descontextualizada, pelo que se procurou não perder as especificidades e totalidades de cada caso) que contém simultaneamente elementos de maior simplicidade (um número finito de dimensões que se relacionam entre si para estabelecer proposições explicativas). Procurou-se, deste modo, conciliar tensionalmente parcimónia e compreensibilidade.

- Um modelo relativo às mudanças dos professores em situações de formação pela investigação-acção

No sentido de aprofundar teorias e modelos de análise acerca da mudança, importa apresentar um modelo que, por fim, integre as problemáticas aprofundadas (e não apenas as dimensões estudadas num primeiro e segundo nível de análise, como acontece em modelos apresentados anteriormente neste estudo), organizando-as de forma a discriminar as suas componentes principais (e a enfatizar os princípios teóricos da complexidade que lhe dão sentido e unidade).

O esquema que se segue pretende precisamente representar um possível modelo de análise integrador desses aspectos.

Figura IX.1- Modelo para análise da mudança em situações de formação pela investigação-acção



Legenda:

- preto - princípios de complexidade e dialógicas base da complexidade e da mudança complexa
- azul - problemáticas relativas a processos de mudança
- vermelho - problemáticas relativas a mudanças ocorridas
- P - pensamento A - acção C - contextos

Concebida a mudança dos professores à luz dos princípios centrais de complexidade, enfatiza-se aqui o seu carácter de movimento continuado (que a forma de seta - > - pretende representar), embora com possíveis acelerações, retrocessos e interrupções. Trata-se de um movimento direccionado em função da interacção do indivíduo com os seus contextos (uma interacção possível pela “abertura” e permeabilidade de fronteiras, que o esquema representa), interacção na qual se definem as finalidades e os caminhos individuais e colectivos (o que no esquema é referido como auto-determinação e auto-organização). Neste quadro geral, as dialógicas entre complexidade e simplicidade (já exploradas neste capítulo) e entre mudança linear e recursiva (que correspondem a

mudanças menos e mais complexas) foram consideradas como basilares para a compreensão da mudança. A dialógica constitui, em si, um dos princípios centrais da complexidade (referidos por Morin), tal como o da recursividade e o da hologramaticidade. No esquema estes princípios foram associados a problemáticas distintas, embora entre elas haja estreitas interdependências. A opção por uma imagem de elipses inclusas para representar quer os processos de mudança, quer os princípios e problemáticas a eles associados, pretende enfatizar essa interdependência. As interacções e tensões surgem como uma problemática nuclear que atravessa, de um modo mais ou menos explícito, todas as outras, pelo que ocupa um lugar central no esquema. Enfatiza-se, deste modo, o carácter dialógico e interactivo de todo o modelo desenvolvido.

As problemáticas aprofundadas relativas aos aspectos processuais da mudança (3ª elipse, a contar do centro) operam com os processos básicos discriminados – processos de colaboração, de acção, de investigação e de pensamento reflexivo e não reflexivo (2ª elipse a partir do centro) - e enfatizam, mais uma vez, o carácter dialógico pelo qual pólos opostos e complementares coexistem e interagem. No esquema distinguem-se as dialógicas relativas à autonomia/ interdependência, estruturação/flexibilidade, investigação/acção, colectivo/individual (embora também outras possam ser sublinhadas, nomeadamente entre processos de apoio e de desafio e entre processos holísticos e analíticos). Entre os pólos em tensão geram-se, frequentemente, processos recursivos (4ª elipse a partir do centro), pelos quais os pólos se produzem mutuamente. A recursividade, por sua vez, nomeadamente a recursividade gerada num contexto de convergência e colaboração, como aconteceu nos casos em estudo, associa-se a uma outra problemática central (e correspondente princípio de complexidade) – o da hologramaticidade (última elipse do esquema, a contar do centro). Esta problemática (sintetizada anteriormente neste capítulo), desdobra-se em sub-problemáticas, algumas das quais, são claramente enunciadas no esquema (como é o caso do comprometimento, da autoria e autonomia relativa e do isomorfismo), ficando outras implícitas (sendo os processos de diferenciação, formas de organização que operacionalizam a tensão, explicitada no esquema, entre o polo individual e colectivo). Estas problemáticas, por sua vez, estabelecem relações entre diversas dimensões estudadas – nomeadamente a interactividade e os processos de interdependência dos professores com

o seu grupo de formação, com o formador em particular, com os alunos e com contextos mais amplos.

Por sua vez, as mudanças, que resultam destes processos, geradoras de novas recursividades, pelas quais elas se aprofundam e diferenciam, foram entendidas com base em dois eixos centrais (não explicitados no esquema), um dos quais aprofunda as áreas de mudança (tais como os saberes informativos e operativos, as áreas valorativas e emocionais, o pensamento, a acção e seus efeitos) e, o outro, os tipos de mudanças (que indicam se as mudanças são ou não duráveis, sistemáticas, extensas, aglomeradas, substitutivas, cumulativas e/ou integrativas). Em ambos os eixos destacam-se, mais uma vez, dialógicas de pólos em tensão e em interacção – o do desenvolvimento individual/social (que se associa mais claramente com o eixo das áreas de mudança) e a da continuidade/ruptura (apreendida sobretudo pelo eixo relativo aos tipos de mudanças). No primeiro eixo destaca-se, ainda, o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento (nomeadamente das dialógicas, não representadas no esquema, entre conhecimento holístico/analítico, conceptualizador/não conceptualizador, contextualizado/não contextualizado, reflexão/intuição) e das dimensões éticas (podendo estas últimas ser integradas numa acepção alargada de conhecimento), que por sua vez são fundamentais para a compreensão das dialógicas entre continuidade/ruptura e entre desenvolvimento individual/social. O desenvolvimento das dimensões éticas associa-se, ainda, fortemente, às dimensões da acção, confluindo ambas para o desenvolvimento de uma ética prática, enraizada nas experiências de formação e de investigação-acção. Trata-se, assim, de uma ética situada, que se desenvolve na aceitação e defesa da diferença e da contradição entre perspectivas, mas também de uma ética que orienta para o diálogo e a construção de unidades complexas, pelo que remete para princípios, valores e práticas favorecedores dessa construção. Subjacentes a todas estas problemáticas relativas à mudança, identificam-se outros fenómenos de mudança, também representados no esquema (a vermelho): o da consistência ao nível do pensamento (que, no estudo comparativo entre casos foi explorado pela detecção e tentativa de explicação do desenvolvimento de teorias pessoais mais consistentes, em torno ou não de ideias nucleares, constituindo-se como aglomerados de mudança), uma consistência que pode estender-se à própria acção – no esquema com a referência de congruência entre pensamento e acção. O sentido de coerência integradora,

aqui presente, aponta para processos de recursividade entre os elementos, o que pode ser entendido como desenvolvimento de uma maior complexidade. A diluição da diferença e da contradição pode, também, ser entendida como factor de simplificação e de redução das possibilidades criativas dessa contradição. A complexidade é mantida na medida em que estas formas de integração são formas em desenvolvimento, abertas, sendo possível, em cada momento, a introdução de novos elementos e a contradição, contextualizadamente equacionados. Ainda considerando a relação entre pensamento e acção, identificam-se fenómenos de mudança no sentido de uma maior contextualização, pelos quais o pensamento e acção individual se aproximam e operam tomando em consideração os contextos, bem como fenómenos de desenvolvimento de uma pensamento reflexivo e de um aprofundamento da conceptualização, pelos quais o indivíduo se distancia dos contextos, mas também de si próprio e da sua acção, para os apreciar criticamente, para os transformar criativamente e para os conceptualizar. Pode, assim, equacionar-se este duplo movimento de aproximação e distanciação como uma tensão geradora de complexidade. Neste sentido se pode entender que formas mais complexas de pensamento e conhecimento contextualizado correspondam a recontextualizações, apoiadas na conceptualização.

- A continuidade da investigação

O esquema anterior constitui um modelo hipotético de inter-relação entre problemáticas, embora não dê conta das suas possíveis relações temporais, nem se desdobre em proposições explicativas. Algumas dessas proposições foram apresentadas e conceptualizadas nos capítulos de conclusão de cada estudo de caso e do estudo comparativo entre os casos, tendo sido sintetizadas à luz da teoria da complexidade no presente capítulo. Essas proposições poderão ser reequacionadas e aprofundadas noutros estudos que dêem continuidade a esta investigação.

A apresentação deste modelo pretende constituir-se como uma síntese, ainda mais abstracta, que poderá ser utilizada, quer como apoio ao desenvolvimento de situações de formação pela investigação-acção, quer para o seu estudo. Deverá ser entendido, ainda, como uma versão a ser testada e aperfeiçoada nessas situações. Isto sem anular que outros modelos de análise anteriormente apresentados possam e devam também ser mobilizados para dar continuidade ao estudo. Uma continuidade que se deverá entender como um

aprofundamento dessas mesmas dimensões e das relações entre elas e um aprofundamento da multidimensionalidade, alargando-a no sentido de integrar novas dimensões e novos referenciais teóricos, ainda numa perspectiva emergente e de diálogo. Pressupondo a relevância e a necessidade desta continuidade e aprofundamento, pretendo, em estudos futuros alargar o número de investigadores e de casos a estudar.

Este modelo pode, ainda, ser utilizado criticamente, para fazer sobressair algumas das dimensões que terão sido mais descuradas, quer no desenvolvimento da formação e dos professores, quer no aprofundamento do seu estudo. Destaco (à semelhança do que foi sendo feito ao longo desta apresentação), como particularmente lacunares, a menor atenção e desenvolvimento das dimensões criativas e metafóricas, do pensamento intuitivo, do trabalho sistemático de desconstrução a partir de tensões emocionais (que se manifestam em resistências e medos) e a necessidade de um trabalho mais sistemático no sentido do auto-conhecimento e do alargamento dos campos de acção e investigação aos contextos escolares e comunitários (mesmo quando os projectos são circunscritos e quando a formação envolve professores de escolas diferentes).

Por outro lado, importa aperfeiçoar e diversificar os dispositivos que resultem da tensão e recursividade entre investigação e acção, entre processos analíticos e holísticos, entre individualização e colaboração, entre flexibilidade e estruturação, entre autonomia e interdependência, entre autoria e co-autoria, numa perspectiva geral de convergência, que aceita dentro de si a divergência; de comprometimento, que aceita e utiliza as resistências; e de aproveitamento das oportunidades, mesmo daquelas que parecem ser obstáculos. Deste modo, colmatando lacunas e aprofundando potencialidades, preconiza-se que a formação e a investigação, ao mesmo tempo que promovam a reflexividade e consistência de referenciais individuais, desenvolvam a relação do indivíduo com o meio, no sentido de um isomorfismo entre ambos (que não signifique, no entanto, uma adaptação acrítica do indivíduo ao meio em que se insere), de uma acção congruente com o pensamento, de uma reflexão crítica e de um pensamento e acção contextualizada. Cria-se, assim, condições para que a mudança seja um processo continuado, tensional e recursivo, entre continuidade e ruptura, entre desenvolvimento individual e social, para o desenvolvimento de um conhecimento prático e de uma ética prática, individual profissional, organizacional e institucional.

- A credibilidade da investigação

Resta, por fim, equacionar a credibilidade do presente estudo, tema que foi sendo introduzido ao longo desta apresentação e no qual me detive mais sistematicamente no capítulo anterior. Aí argumentei a favor da credibilidade desta investigação, analisando-a no quadro de uma visão dialógica, segundo a qual o conhecimento e a acção se constroem em contextos sociais, condicionados por causalidades e intencionalidades individuais e sociais, através de processos de interacção directa e conceptualização simbólica. Aceito, no entanto, que outros olhares críticos possam encontrar lacunas para além das assinaladas e possam extrair conhecimento que os limites, meus e da pesquisa que sustenta esta apresentação, não permitiram superar e construir. Afinal só essa aceitação, abertura ao confronto e risco permite que o conhecimento científico evolua de uma forma simultaneamente crítica e construtiva.

4. Reflexão final

Antes de pôr um ponto final a este texto (de um trabalho que espero continuar, noutras investigações futuras) acrescento uma breve reflexão, apenas para questionar ainda o próprio conceito de complexidade, o seu estudo e as conclusões finais do trabalho.

Complexidade ou complicação? Complexidade como antinomia de simplicidade? Até que ponto simplicidade e complexidade não são também dois pólos em tensão, que se co-produzem recursivamente? E até que ponto o mesmo não acontece entre complexidade e complicação?

Em todo o trabalho, nomeadamente nas reflexões teóricas e estudos de caso, mas sobretudo no estudo comparativo entre os casos, a complexidade foi sendo equacionada no movimento dificilmente decomponível que se situava algures entre as componentes que se focavam como objecto de análise. Que se fixavam e que para tal se fragmentavam, dificultando a apreensão dos fluxos que operavam as transformações e em relação aos quais se perscrutavam os sentidos, também de complexidade. E a complexidade sempre se escondia ou se mostrava como uma ordem nova que se distinguia numa rede intrincada, complicada de interacções.

A complexidade nascia desses passos incertos, ao mesmo tempo que conduzia a novos caminhos de passos incertos. Parece mesmo que a complexidade precisa desses

passos incertos, dessa desordem, precisa da complicação para emergir. Mas precisa também da procura da ordem e de outras ordens que a antecedem. A complexidade também surge a partir da complexidade. Não se parte de estados de não complexidade para estados de complexidade. A complexidade é um movimento que põe em diálogo e em mútua construção os diferentes pólos em tensão. A complexidade é o tempo que subjaz. O tempo do encontro. Onde o oposto se revela dentro de cada um e se activa, gerando um movimento do qual ambos saem ainda opostos mas já diferentes, combinados em novas ordens. Por isso a complexidade é esse movimento de ‘ascese’, continuado, de fim constantemente adiado, pois uma síntese última seria a sua morte.

E essa ‘ascese’ poderia não acontecer ou aconteceria sempre, com formação ou sem ela. Com investigação também, certamente, uma investigação feita à medida da acção, mas ainda assim com distâncias, com um olhar de nós sobre nós mesmos, fundamentado no passado, a perscrutar o futuro que nos sai das mãos e pelo qual nos construímos.

A investigação que estrutura a acção, que dela se diferencia para a entender e criticar, mas que a ela volta para a transformar, é como uma lente de aumentar que nos ajuda a olhar, a ver, a não ignorar e a não esquecer. Mas é verdadeiramente preciso que a ela volte. Para que o que se constrói com os outros seja de nós parte, para que essa parte nos reestruture o todo e assim se manifeste em cada uma das nossas partes. Voltando a ser objecto de atenção, nós objecto de nós próprios, nós autores e co-autores de uma obra aberta.

Bibliografia

- ABRAHAM, A. (1996). "Crise, Antinomies et Enseignant", Husti, A. (ed). *Changements dans le Monde de l'Education*, Baume les Dames:Natham:
- ADELMAN, C. (1989). "The Practical Ethic Takes Priority over Methodology", Carr, W. (ed). *Quality of Teaching*, London: The Falmer Press
- ADLER, S. (1991). "The Reflective Practitioner and Curriculum of Teacher Education", *Journal of Education for Teaching*, 17,2, pp.139-150
- AFONSO, A.J. (1991). "Relações de Poder no Quotidiano da Escola", *Cadernos de Ciências Sociais*, 10/11, pp. 133-155
- ALARCÃO, I. (1996). "Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores", Alarcão, I. (ed). *Formação Reflexiva de Professores*, Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I. (1996 a). "Ser Professor Reflexivo", Alarcão, I. (ed). *Formação Reflexiva de Professores*, Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I. (ed). (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*, Aveiro: CIDINE
- ALEXANDER, D. e col. (1992). "Interrogating Stories: How Teachers Think they Learned to Teach", *Teaching and Teacher Education*, 8,1, pp. 59-68
- ALMEIDA, A.M.G. (1999). "As Narrativas e a Transformação das Representações e Práticas Pedagógicas", *IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol.2, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- ALMEIDA, A.M.G. (1997). "Metodologias de Investigação em Ciências da Educação: Questões Epistemológicas", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *VII Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- ALONSO, M.L. (1995). "Desenvolvimento Curricular e Projecto Educativo de Escola", *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol.2, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- ALTET, M. (1994). *La Formation Professionnelle des Enseignants*, Paris: PUF
- ALTHEIDE, D.; JOHNSON, J. (1994). "Criteria for Assessing Interpretative Validity in Qualitative Research", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- ALTRICHTER, H (2000). "Introduction", Altrichter, H.; Elliott, J. (ed). *Images of Educational Change*, Buckingham: Open University Press
- ALTRICHTER, H.; SALZGEBERG, S. (2000). "Some Elements of a Micro-Political Theory of School Development", Altrichter, H.; Elliott, J. (ed). *Images of Educational Change*, Buckingham: Open University Press
- ALTRICHTER, H.; POSCH, P.; SOMEKH, B. (1993). *Teachers Investigate their Work*, London: Routledge
- AMBRÓSIO, T. (1999). "Um Percurso Integrado para uma Mudança Reflexiva na Educação", *IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol.1, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (1994). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*, Lisboa: Educa
- AMIGUINHO, A. E col. (1996). "Formar-se no Projecto e pelo Projecto", Estrela, A.; Canário, R.; Ferreira, J. (ed). *VI Colóquio Nacional da AFIRSE*, vol.2, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- ANDERSON, L.W. (1995). "Theories and Models of Teaching. Introduction", Anderson, L.W. (ed). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge: Pergamon
- ANDERSON, L.W. (ed). (1995b). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge: Pergamon

- ANDRADE, A.J. (1991). "A Pessoa: Objecto de Pesquisa/Pesquisador. Um Sistema Hiper-Complexo". Estrela, A.; Falcão, E. (ed.), *Colóquio Internacional da AIPELF*, vol 2, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- ANDRE, R. (1997). "If It's Not Teaching and Research, What is it?", Andre, R.; Frost, CP. *Researchers Hooked on Teaching*, London: Sage Publications
- ANDRE, R. ; FROST, CP. (ed). (1997a). *Researchers Hooked on Teaching*, London: Sage Publications
- ANTIKAJINEN, A.; HOUTSONEN, J. ; KAUPPILA, J.; HOUTELIN, H. (1996). *Living in a Learning Society*, London: Falmer Press
- APPLE, M; NÓVOA, A. (org). (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora
- ARDOINO, J (1999). "La Complexité", Morin, E.(ed). *Relier Les Connaissances*, Paris: Seuil
- ARDOINO, J. (1999a). "Education et Politique aux Regards de la Pensée Complexe", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *II Congresso Internacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- ARDOINO, J. (1997). "Complexité des Sciences de l'Éducation", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *VII Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- ARDOINO, J. (1992). "D'une Ambiguïté Propre à la Recherche-Action aux Confusions Entretenues par les Pratiques d'Intervention", Estrela, A.; Falcão, M.E. (ed). *I Colloque National da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- ARDOINO, J. (1991). "L'Analyse Multireférentielle", *Sciences de l'Éducation, Sciences Majeures*, Marmoz, (ed). Issy-les-Moulineaux: EAP
- ARDOINO, J.; PERETTI, A. (1998). *Penser l'Hétérogène*, Paris: Desclée de Brouwer
- ARDOINO, J. (1988). "La Recherche-Action – Alternative Méthodologique ou Épistémologique", Hugon, M.A.; Seibel, C. (ed). *Recherches Impliquées - Recherches Action: Le Cas de l'Éducation*, Paris: DeBocck
- ARDOINO, J. "Repères et Notes de Lecture"Le Projet", s/d
- ARENDS, R.I. (1990). "Connecting the University in the School", Joyce,B. (ed). *Changing School Culture Through Staff Development*, Virginia: ASCD
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. (1974). *Theory in Practice*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- ASKEW, S.; CARNELL, E. (ed). (1998). *Transforming Learning: Individual and Global Change*, London: Cassell
- ATKIN, J. (1992). "Teaching as Research: an Essay", *Teaching and Teacher Education*, 8,4, pp.381-390
- AUBREY, A. (ed). (1990). *Consultancy in the United Kingdom. Its Role and Contribution to Educational Change*, London: The Falmer Press
- AUDI, R. (ed). (1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press
- AURELIO VILLA (ed). (1988). *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*, Madrid: Narcea
- AUSTIN, A. (1990). "Discussion on Accommodation", Guba, E. (ed). *The Paradigm Dialog*, London: Sage Publications
- BAIRD, J.R. (1992). "Collaborative Reflection, Systematic Enquiry, Better Teaching", Russell, T.; Munby, M. (ed). *Teachers and Teaching*, London: The Falmer Press
- BARBIER, J-M (1996). "Introduction", Barbier, J-Mudança (ed). *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*, Paris:PUF
- BARBIER, R. (1985). *A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores
- BARBOSA, M.G. (1995). "A Complexidade: Um Desafio de Carácter Epistemológico com Incidências na Investigação Educacional e na Prática Educativa", *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70
- BARNES, D. (1992). "The Significance of Teachers' Frames for Teaching", Russell, T.; Munby, M. (ed). *Teachers and Teaching*, London: The Falmer Press
- BARON, L. (1988). *Thinking and Deciding*, Cambridge: Cambridge University Press
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- BARROSO, J. (1996). "Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional", Estrela, A.; Canário, R.; Ferreira, J. (ed). *VI Colóquio Nacional da AFIRSE*, vol. I, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

- BARROSO, J. (1992). "Fazer da Escola um Projecto", Canário, R. (ed). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa
- BASSECHES, M. (1984). *Dialectical Thinking and Adult Development*, Norwood Ablex Publishing Corporation
- BASSEY, M. (1998). "Three Paradigms of Educational Research", Pollard, A. (ed). *Readings for Reflective Teaching in the Primary School*, London: Cassell
- BATESON, M.C. (1992). "The Construction of Continuity", Srivastva, S.; Fry, R. (ed). *Executive and Organization Continuity*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- BATESON, G. (1979). *Mind and Nature*, Toronto: Bantam Books
- BAUDRILLARD, J. (1998). *O Paroxista Indiferente*, Lisboa: Edições 70
- BAUDRILLARD, J. (1991). *Simulacros e Simulação*, Lisboa: Relógio d'Água
- BAUERSFELD, H. (1995). "The Structuring of the Structures: Development and Function of Mathematizing as a Social Practice", Steffe e Gale (ed). *Constructivism in Education*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- BEARE, H.; BOYD, W.L. (ed). (1993). *Restructuring Schools: An International Perspective on the Movement to Transform the Control and Performance of Schools*, London: The Falmer Press
- BEATIE (1995). *Constructing Professional Knowledge in Teaching*, Columbia: Teachers College Press
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, U. (2000). *Modernização Reflexiva*, Oeiras: Celta
- BELLACK, A.A. (1978). *Competing Ideologies in Research on Teaching*, Uppsala: University of Uppsala
- BELL, L.; GILBERT, J. (1996). *Teacher Development. A Model from Science Education*, London: Falmer Press
- BELL, L. (1991). "Approaches to the Professional Development of Teachers", Bell, L.; Day, C. (ed). *Managing the Professional Development of Teachers*, Milton Keynes: Open University Press
- BELL, L. (1990a). "Research, Consultancy and Staff Development in Schools", Aubrey, A. (ed). *Consultancy in the United Kingdom. Its Role and Contribution to Educational Change*, London: The Falmer Press
- BELL, L. (1990b) "Collaborative Consultancy Through Action Inquiry", Aubrey, A. (ed). *Consultancy in the United Kingdom. Its Role and Contribution to Educational Change*, London: The Falmer Press
- BENAVENTE, A. (1991). "Dos Obstáculos ao Sucesso ao Universo Simbólico das Professoras, Mudança e Resistência à Mudança" Stoer S. (ed). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto: Edições Afrontamento
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Lisboa: Livros Horizonte
- BENNET, N.; WOOD, L.; ROGERS, S. (1997). *Teaching Through Play*, Buckingham: Open University Press
- BENNET, N.; CARRÉ, C. (1993). *Learning to Teach*, London: Routledge
- BENNET, N.; CRAWFORD, M.; RICHES, C. (ed). (1992). *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*, London: Open University Press
- BEN PERETZ, M. (1988). "Teoría e Práctica Curriculares en Programas de Formación del Profesorado", Villar Angulo (ed). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, Alcoy: Marfil
- BEN PERETZ, M.; BROMME, R.; HALKES, R. (ed). (1986). *Advances of Research on Teacher Thinking*, Lisse: Sweets & Zeitlinger
- BEN-PERETZ, M.; KREMER-HAYON, L. (1986). "Principals Reflect on Dilemmas on their Work", Lowyck, J. (ed). *Teacher Thinking and Professional Action*, Leuven: University of Leuven
- BEYER, L.E. (1991). "Reconceptualizing Teacher Preparation: Institutions and Ideologies", *Journal of Teacher Education*, 3, pp.205-215
- BEYER, L.E. (1988). *Knowing & Acting: Inquiry, Ideology & Educational Studies*, London: The Falmer Press
- BEYER, L. (1989). "Reconceptualizing Teacher Preparation: Institutions and Ideologies", *Journal of Teacher Education*, Jan-Fev, pp.22-26
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1998). "Rethinking Learning", Olson, D.R.; Torrance, N. (ed). *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd
- BERELSON, B. (1988). "Content Analysis", Lindzey, G. (ed). *Handbook of Social Psychology*, London: Sage Publications
- BERGSON, H. (1994, 1970 na língua original). *A Intuição Filosófica*, Lisboa: Edições Colibri

- BERLAK, A.; BERLAK, H. (1981). *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*, London: Methuen
- BESNIER, J-M. (1996). *As Teorias do Conhecimento*, Lisboa: Instituto Piaget
- BICKHARD, M. (1995). "World Mirroring Versus World Making: There's Gotta Be a Better Way", Steffe, L.P.; Gale, J. (ed). *Constructivism in Education*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- BILLING, M. e col. (1988). *Ideological Dilemmas, a Social Psychology of Everyday Thinking*, London: Sage Publications
- BLOOM, L. (1994). "Meaning and Expression", Overton, W.; Palermo, D. (ed). *The Nature and Ontogenesis of Meaning*, Hove: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers
- BLOOR, M. (1997). "Techniques of Validation in Qualitative Research: a Critical Commentary", MILLER, G.; DINGWALL, R. (1997). *Context and Method in Qualitative Research*, London: Sage Publications
- BOEKAERTS, M. (1995). "Affect, Emotions and Learning", Anderson, L.W. (ed). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge: Pergamon
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora
- BOHM, D. (1998). *A Totalidade e a Ordem Implicada*, São Paulo: Cultrix
- BLOCK, J.H.; HAZELIP, K. (1995). "Teachers' Beliefs and Belief Systems", Anderson, L.W. (ed). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge: Pergamon
- BONNET, F.; DUPONT, P.; GODIN, A.; HUGET, G.; PAILLOT, C.; SANDI, N. (1995). *L'École et le Management. Pour une Gestion Stratégique des Établissements de Formation*, Bruxelles: De Bocck Université
- BORKO, H.; BELLAMY, M.L.; SANDERS, L. (1992). "A Cognitive Analysis of Patterns in Science Instruction by Expert and Novice Teachers", Russell, T.; Munby, M. (ed). *Teachers and Teaching*, London: The Falmer Press
- BORKO, H. (1989). "Research on Learning to Teach: Implications for Graduate Teacher Preparation", Woolfolk, A.E. (ed). *Research Perspectives on The Graduate Preparation of Teachers*, Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- BOTTERY, M. (1992). *The Ethic of Educational Management Personal, Social and Political. Perspectives on School Organization*, London: Cassell
- BOTTORF, J. (1997) "Linking Qualitative and Quantitative Research", Morse, J (ed). *Completing a Qualitative Project. Details and Dialogue*, London: Sage Publications
- BOUD, D.; KEOG, R.; WALKER, D. (ed). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page
- BOYNE, R. (2001). *Subject, Society and Culture*, London: Sage Publications
- BRADLEY, H.; CONNER, C.; SOUTHWORTH, G. (1994). "Developing Teachers. Developing Schools", Bradley, H.; Conner, C.; Southworth, G. (ed)., *Developing Teachers Developing Schools*, London: David Fulton Publishers Ltd.
- BREDESON, P.V. (1995). "Role Change for Principals in Restructured Schools: Implications for Teacher Preparation and Teacher Work", O'Hair, M.J.; Odell, S.J. (ed). *Educating Teachers for Leadership and Change*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc
- BREUSE, E., (1990). *Recherche en Education*, Mons: Direction Generale de l'Organisation des Etudes
- BRIDGES, D.; KERRY, T. (ed). (1993). *Developing Teachers Professionally*, London: Routledge
- BROFENBRENNER, U. (1993). "The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings", Wozniak, R.H.; Fischer, K.W. (ed). *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- BRONOWSKI, J. (1983). *Introdução à Atitude Científica*, Lisboa: Livros Horizonte
- BROOKFIELD, S. (1987). *Developing Critical Thinkers*, Milton Keynes: Open University Press
- BROWN, A. (1984). "How to Change what Teachers Think about Teachers: Affirmative Action in Promotion Decisions", Halkes e Olson (ed). *Teacher Thinking. A New Perspective on Persisting Problems in Education*, Lisse: ISAAT
- BRU, M. (1998). "Qu'y a-t-il à Prouver, Quand il s'Agit d'Éducation?", Hadji, C.; Baillé, J. (ed). *Recherche et Éducation*, Paris: DeBoeck Université

- BRUNER, D. (1994). *Inquiry and Reflection. Framing Narrative Practice in Education*, New York: State University of New York
- BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: Francisco Alves
- BRYMAN, A.; BURGESS, R.G. (1994). "Reflections on Qualitative Data Analysis", Bryman, A. (ed). *Analysing Qualitative Data*, London: Routledge
- BULLOUGH, R.; BAUGHMAN, K. (1993). "Continuity and Change in Teacher Development: First Year Teacher after Five Years", *Journal of Teacher Education*, 44,2, pp. 86-95
- BURGESS, R.; POLE, C.; EVANS, K.; PRIESTLEY, C. "Four Studies From One or One Study from Four? Multi-Site Case Study Research", Bryman, A. (ed). *Analysing Qualitative Data*, London: Routledge
- BURNS, R., (1995). "Paradigms for Research on Teaching", Anderson, L.W. (ed). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge: Pergamon
- BUTT, G. (1994). "The Role of the Higher Education Tutor", Williams, A. (ed). *Perspectives on Partnership*, London: The Falmer Press
- BUTT, R.L. (1984). (ed). "Arguments for Using Biography in Understanding Teacher Thinking", Halkes, R.; Olson, J.K. (ed). *Teacher Thinking. A New Perspective on Persisting Problems in Education*, Lisse: Sweets & Zeitlinger
- CAETANO, A.P. (2000). "Diferenciação e Fluidez – Caminhos de Co-autoria no Desenvolvimento da Individualidade", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *IX Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CAETANO, A.P. (1999). "Processos de Investigação/Processos de Mudança dos Professores em Contextos de Investigação-Formação", *Actas do Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação de 1998*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- CAETANO, A.P. (1999b). "Poder e Autonomia na Mudança dos Professores", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *II Congresso Internacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CAETANO, A.P. (1999c). "Co-Operative Work and Teacher Change in a Differentiated Teacher Education Group, TNTEE Sous Reseau F, Equipe de Lisbonne, não publicado
- CAETANO, A.P. (1998). "A Emergência de Projectos de Formação Cooperada: o Lugar da Diferenciação/Individualização na Mudança dos Professores", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *VIII Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CAETANO, A.P. (1998a). "Dilemas dos Professores, Decisão e Complexidade de Pensamento", *Revista de Educação*, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, VII, 1, pp. 75-90
- CAETANO, A.P. (1997). "Um Processo de Investigação Implicada", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *Actas VII Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CAETANO, A. P., (1997a), "Dilemas dos Professores", Estrela, Maria Tereza (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*, Porto: Porto Editora
- CAETANO, A.P. (1996). "Os Diários Profissionais dos Professores como Instrumentos ao Serviço da Investigação e da Intervenção", Estrela, A.; Canário, R.; Ferreira, J. (ed). *VI Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CAETANO, A.P.; DUARTE, R.S., (1998). "Uma Mesma Escola. Um Mesmo Projecto de Formação. Dois Caminhos Diferentes - O Projecto "ira" (Investigação-Reflexão-Ação) na Escola Preparatória Luis de Camões", *Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação de 1995*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S. (1997). *Understanding Teacher Education*, Loudon: Falmer Press
- CALDERHEAD, J. (1994). "Teaching as a Professional Activity", Moon, B.; Mayes, A. (ed). *Teaching and Learning in the Secondary School*, London: Routledge

- CALDERHEAD, J. (1993). "The Contributions of Research on Teachers' Thinking to the Professional Development of Teachers", Day, C.; Calderhead, J.; Denicolo, J. (ed). *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development*, London: The Falmer Press
- CALDERHEAD, J.; GATES, P. (ed). (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, London: The Falmer Press
- CALDERHEAD, J. (1992). "The Role of Reflection in Learning to Teach", Valli, L. (ed). *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques*, New York: State University of New York Press
- CALDERHEAD, J. (1989). "Reflective Teaching and Teacher Education", *Teaching and Teacher Education*, 5,1, pp.43-51
- CALDERHEAD, J. (ed). (1988). *Teachers Professional Learning*, London: The Falmer Press
- CALDERHEAD, J. (1988a) "The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach", Calderhead, J. (ed). *Teachers Professional Learning*, London: The Falmer Press
- CALDERHEAD, J. (1988b). "Conceptualización e Investigación del Conocimiento Profesional de los Profesores", Villar Angulo (ed). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, Alcoy: Editorial Marfil
- CALDERHEAD, J. (ed). (1987). *Exploring Teachers' Thinking*, London: Cassell
- CALDERHEAD, J. (1984). *Teachers' Classroom Decision Making*, London: Holt Education
- CANÁRIO, R.; ALVES, N.; CANÁRIO, B.; ROLO, C. (1999). "Exclusão Social e Exclusão Escolar: a Criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *II Congresso Internacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CANÁRIO, R.; SANTANA, I. (1996). "Formação Contínua de Professores e Contextos de Trabalho: Análise da Oferta do Ensino Superior", Estrela, A.; Canário, R.; Ferreira, J. (ed). *VI Colóquio Nacional da AFIRSE*, vol.2, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CANÁRIO, R. (1995). "Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas", Estrela, A.; Barroso, J.; Ferreira, J. (ed). *V Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CANÁRIO, R. (1992). "O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local", Canário, R. (ed). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa
- CANÁRIO, R. (1991 a). "Mudar as Escolas: O Papel da Formação e da Pesquisa", *Inovação*, 4,1, pp.77-92
- CARNESON, J. (1994). "Investigating the Evolution of Classroom Practice", Constable, H.; Farrow, S.; Norton, J. (ed). *Change in Classroom Practice*, London: The Falmer Press
- CAREY, S. ; SPELKE, E. (1994). "Domain-Specific Knowledge and Conceptual Change", Hirschfeld, L.A. (ed). *Mapping the Mind, Domain Specificity in Cognition and Culture*, Cambridge: Cambridge University Press
- CARIA, T. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- CARR, W. (1989). *Quality of Teaching*, London: The Falmer Press
- CARR, W., KEMMIS, S. (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Barcelona: Martinez Roca
- CARR, W., KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical*, London: The Falmer Press
- CARTER, K.; HALSALL, R. (1998). "Teacher Research for School Improvement", Halsall, R. (ed). *Teacher, Research and School Improvement*, Buckingham: Open University Press
- CARTER, K. (1998). "School Effectiveness and School Improvement: Meanings and Traditions", Halsall, R. (ed). *Teacher, Research and School Improvement*, Buckingham: Open University Press
- CARVALHO, A.D. (2000). *A Contemporaneidade como Utopia*, Porto: Afrontamento
- CARVALHO, A.D. (1997). "Para uma Crítica dos Tabus das Ciências da Educação", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *VII Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CASE, R. (1998). "Changing Views of Knowledge and Their Impact on Educational Research and Practice", Olson, D.R.; Torrance, N. (ed). *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd
- CEMBRANOS, C; BARTOLOMÉ, F. M. (1981). *Estudios y Experiencias sobre Educación en Valores*, Madrid: Narcea

- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1992). "Modelos de Formação Contínua e Estratégia de Mudança", Nóvoa, A. (ed). *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote/III
- CHEBAUX, F. (1999). "Le Sujet en Questions", *Les Sciences de l'Éducation*, 32,1, pp.61-85
- CHEVALARD, Y. (1998). "Qu'est-ce que Prouver?" Hadji, C.; Baillé, J. (ed). *Recherche et Éducation*, Paris: DeBoeck Université
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. (1995). *Teacher' Professional Knowledge Landscape*, New York: Teachers College Press
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. (1994). "Personal Experience Methods", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- CLANDININ, D.J.; DAVIES, A.; HOGAN, P.; KENNARD (ed). (1993a). *Learning to Teach. Teaching to Learn*, New York: Teachers College, Columbia University
- CLANDININ, D.J. (1993). "Teacher Education as Narrative Inquiry", Clandinin, D.J.; Davies, A.; Hogan, P.; Kennard (ed). *Learning to Teach. Teaching to Learn*, New York: Teachers College, Columbia University
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. (1991). "Narrative and Story in Practice and Research", Schön (ed). *The Reflective Turn*, London: Teacher College Press
- CLANDININ, D.J.; DAVIES, A.; HOGAN, P.; KENNARD, B. (1993). "Finding New Ways to Work Together: Living in the Middle Ground", Clandinin, D.J.; Davies, A.; Hogan, P.; Kennard (ed). *Learning to Teach. Teaching to Learn*, New York: Teachers College, Columbia University
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M. (1988). "Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: Imagen y Unidad Narrativa", Villar Angulo (ed). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, Alcoy: Marfil
- CLANDININ, D.J. (1986). "What is Personal in Studies of Personal", Ben Peretz, M.; Bromme, R.; Halkes, R. (ed)., *Advances of Research on Teacher Thinking*, Lisse: Sweets & Zeitlinger
- CLARK, A. (1995). "Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny" *Teaching & Teacher Education*, 11,3, pp.243-261
- CLARK, C. (1992). "Teachers as Designers in Self-Directed Professional Development", Hargreaves, A.; Fullan, M.G. (ed). *Understanding Teacher Development*, London: Cassell
- CLARK, C.M.; PETERSON, P.L. (1986). "Teachers' Thought Processes", Wittrock, M.C. (ed). *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan Publishing Company
- CLAXTON (1989). *Being a Teacher. A Positive Approach to Change and Stress*, London: Cassell
- CLAYTON, S. (1970). "Education and Some Moves Towards a Value Methodology", *Theories of Value and Problems of Education*, Smith, P. (ed). Urbano: University of Illinois Press
- CLIFT, R.; HOUSTON, W.R.; PUGACH, M. (1990). *Encouraging Reflective Practice in Education*, New York: Teachers College Press
- CLIFT, R.; SAY, M. (1988). "Teacher Education: Collaboration or Conflict", *Journal of Teacher Education*, May-June, pp. 2-7
- COBB, P. (1996). "Where is the Mind? A Coordination of Sociocultural and Cognitive Constructivist Perspectives", Fosnot (ed). *Constructivism, Theory, Perspectives and Practice*, New York: Teachers College, Columbia University
- COCHRAM-SMITH, M. e LYTLE, S. (1993). *Inside Outside, Teacher Research and Knowledge*, New York: Teachers College Press
- COCHRAM-SMITH, M. e LYTLE, S. (1990). "Research on Teaching and Teacher Research: The Issues that Divide", *Educational Researcher*, March, pp.1-11
- COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid: La Muralla
- COLTON, A.B.; SPARKS-LANGER (1993). "A Conceptual Framework to Guide the Development of Teacher Reflection and Decision Making", *Journal of Teacher Education*, Jan-Feb, 44,1
- COMITI, C. (1988). "Pour un Développement Simultané et Interactif de Recherches Fondamentales et de Recherches Action-Formation", Hugon, M.A.; Seibel, C. (ed). *Recherches Impliquées - Recherches Action: Le Cas de l'Éducation*, Paris: DeBoeck
- CONFREY (1995). "How Compatible are Radical Constructivism, Sociocultural Approaches, and Social Constructivism?", Steffe, L.P.; Gale, J. (ed). *Constructivism in Education*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

- CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. (1995a). "Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred and Cover Stories", Clandinin, D.J.; Connelly, F.M. (ed). *Teacher' Professional Knowledge Landscape*, New York: Teachers College Press
- CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. (1995b). "Educational Qualities of the Landscape: Desires, Tensions and Possibilities, Clandinin, D.J.; Connelly, F.M. (ed). *Teacher' Professional Knowledge Landscape*, New York: Teachers College Press
- CONNELEY, F. M.; CLANDININ, D. J. (1987). "On Narrative Method, Biography and Narratives Unities in the Study of Teaching", *Journal of Educational Thought*, 21, 3, pp. 130-139
- CONNELEY, F. M.; CLANDININ, D. J. (1986). "On Narrative Method, Personal Philosophy and Narrative Unities in the Study of Teaching", *Journal of Research in Science Teaching*, 23,2, pp. 15-32
- CONNELEY, F. M.; CLANDININ, D. J. (1984). "Personal Practical Knowledge at Bay Street School: Ritual, Personal Philosophy and Image", Halkes, R.; Olson, J.K. (ed). *Teacher Thinking. A New Perspective on Persisting Problems in Education*, Lisse: Sweets & Zeitlinger
- CONSTABLE, H.; FARROW, S.; NORTON, J. (ed). (1994). *Change in Classroom Practice*, London: The Falmer Press
- CONTRERAS, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*, Madrid: Ediciones Morata
- COPELAND, W. e col. (1993). "The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda", *Teaching & Teacher Education*, 9,4, pp. 347-359
- CORONEL, J.M; GRANADO, C. (1992). "El Desarrollo Personal y Profesional del Docente en el Proceso de Cambio Institucional", Marcelo Garcia, C.; Mingorance Díaz (ed). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Formación Inicial y Permanente*, vol.2. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- CORREIA, J.A. (1999). *Os Lugares Comuns na Formação de Professores.*, Rio Tinto: Edições Asa
- CORREIA, J.A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto: Porto Editora
- CORREIA, J.A. (1996). "Formação e Trabalho: Contributos para uma Transformação dos Modos de os Pensar na sua Articulação", Estrela, A.; Canário, R.; Ferreira, J. (ed). *VI Colóquio Nacional da AFIRSE*, vol.1, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CORREIA, J.A. (1994). "A Educação em Portugal no Limiar do Século XXI: Perspectivas de Desenvolvimento Futuro", *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, pp.7-30
- CORREIA, J.A. (1991 a). "Mudança Educacional e Formação: Venturas e Desventuras do Processo Social da Produção de Identidade Profissional dos Professores", *Inovação*, 4,1, pp.149-165
- CORREIA, J.A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Rio Tinto: Edições Asa
- CORREIA, J.A.; LOPES, A.; MATOS, M. (1999). *Formação de Professores. Da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*, Rio Tinto: Edições Asa
- CORREIA PINERO, A.D., MARRERO ACOSTA J.(1992). "Las Teorias Implícitas como Marco de Estudio del Pensamiento del Profesor. Descripción de una Metodología de Investigación", Marcelo Esteberanz Garcia, A.; Sánchez Garcia, V. (ed). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Conocimiento y Teorias Implícitas*, vol.1, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- CORTESÃO, L. (1995). "Avaliação na Investigação-Acção", *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- CORTESÃO, L. (1991). "Formação: Algumas Expectativas e Limites", *Inovação*, 4,1, pp.93-100
- COUCEIRO, M.L. (1992). *Processos de Autoformação: uma Produção Singular de Si-Próprio*, Lisboa: UNL
- COVENEY, P.; HIGHFIELD, R. (1990). *A Seta do Tempo*, Mem Martins: Publicações Europa América
- CRAFT, A. (1996). *Continuing Professional Development*, London: Routledge
- CRICHLEY, S.; DERRIDA, J; LACAU, R.; RORTY, R. (ed). (1998). *Desconstrucción y Pragmatismo*, Buenos Aires: Paidós
- CRÓ, M.L. (1999). "As Políticas Educativas e a Formação de Professores à Luz de Recentes Investigações", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *II Congresso Internacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CRÓ, M.L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores*, Porto: Porto Editora

- CROWL, T. (1996). *Fundamentals of Educational Research*, London: Brown & Benchmark
- CUNHA, T.C. (1997). *Universal Singular*, Lisboa: Fim de Século
- CURRY, B. (1994). "Reconceptualizing Higher Education Organizations", Maxcy, S.J. (ed). *Postmodern School Leadership*, London: Praeger
- DADDS, M. (1994). "Can INSET Essays Change the World for Children?", Constable, H.; Farrow, S.; Norton, J. (ed). *Change in Classroom Practice*, London: The Falmer Press
- DALOZ, L.A. (1987). *Effective Teaching and Mentoring*, London: Jossey-Bass Publishers
- DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si*, Mem Martin: Publicações Europa América
- DARLING, A.; DEWEY, M. (1995). "Reflection in Leadership: An Examination of Pear Leader Role Development", O'Hair, M.J.; Odell, S.J. (ed). *Educating Teachers for Leadership and Change*, Thousand Oaks: Corwin Press
- DARLING-HAMMOND, L. (1999). "The Case for University-Based Teacher Education", Roth, R.A. (ed). *The Role of the University in the Preparation of Teachers*, London: The Falmer Press
- DARLING-HAMMOND, L.; SCLAN, E.M. (1996). "Who Teaches and Why: Dilemmas of Building a Profession for Twenty-First Century School", Sikula, J. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, London: Prentice Hall
- DARLING-HAMMOND, L. (ed). (1994). *Professional Development Schools*, New York: Teachers College Press
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, London: The Falmer Press
- DAY, C. (1993). "Reflection: a Necessary But Not Sufficient Condition for Professional Development" *British Educational Research Journal*, 19, nº1
- DAY, C. (1993a). "The Development of Teachers Thinking and Practice: Does Choice Lead to Empowerment", Elliott, J. (ed). *Reconstructing Teacher Education*, London: The Falmer Press
- DAY, C. (1990). "Inservice as Consultancy: The Evaluation of a Management Programme for Primary School Curriculum Leaders", Aubrey, A. *Consultancy in the United Kingdom. Its Role and Contribution to Educational Change*, London: The Falmer Press
- DAY, C.; CALDERHEAD, J.; DENICOLO, J. (1993). *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development*, London: The Falmer Press
- DAY, C.; HADFIELD, M. (1996). "Metaphors for Movement: Accounts of Professional Development", Kompf, M.; Bond, W.E.; Dworet, D.; Boak, R.T. (ed). *Changing Research and Practice*, London: The Falmer Press
- DAY, C.; OPE, M.; DENICOLO, P. (1990). *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, London: The Falmer Press
- DEAN, J. (1991). *Professional Development in School*, Buckingham: Open University Press
- DELLATRE, P. (1981). *Teoria dos Sistemas e Epistemologia*, Lisboa: A Regra do Jogo
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed). (1994). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- DENZIN, N. (1994). "The Art and Politics of Interpretation", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- DEREK, P. (1984). *Reasons and Persons*, London: Oxford University Press
- DEWEY, J. (1933). *How we Think*, vol 8, Chicago: Henry Regnery
- DEVELAY (1998). "N'y a-t-il pas Mieux à Faire que de Vouloir Prouver?", Hadji, C.; Baillé, J. (ed). *Recherche et Éducation*, Paris: DeBoeck Université
- DIAMOND; MULLEN; BEATTIE (1996). "Arts-Based Educational Research: Making Music", Kompf, M.; Bond, W.E.; Dworet, D.; Boak, R.T. (ed). *Changing Research and Practice*, London: The Falmer Press
- DIAMOND, L.T. (1991). *Teacher Education as Transformation*, Buckingham: Open University Press
- DICTER-SCHÜRCH (1995). *Recherche(s) et Formation des Enseignants*, Toulouse: Colloque Internationale AFIRSE
- DOBBERT, M. (1990). "Discussion in Methodology", Guba (ed). *The Paradigm Dialog*, London. Sage Publications
- DOYLE, W. (1990). "Themes in Teacher Education Research", Houston (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, London: Collier MacMillan Publishers

- DUBAR, C. (1996). "Formation, Travail et Identités Professionnelles", Estrela, A.; Canário, R.; Ferreira, J. (ed). *VI Colóquio Nacional da AFIRSE*, vol.1, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- DUCHARME, E.R.; DUCHARME, M.K. (1996). "Needed Research in Teacher Education", Sikula, J. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, London: Prentice Hall
- DUFOUR, J.M. (1988). "La Communication et la Transférabilité des Acquis de la Recherche-Action, en Formation", Hugon, M.A.; Seibel, C. (ed). *Recherches Impliquées - Recherches Action: Le Cas de l'Éducation*, Paris: DeBoeck
- DUPONT, P.; GODIN, A.; SANDI, N.A. (1995). "Du Changement Global au Changement Local", Bonnet, F.; Dupont, P.; Godin, A.; Huget, G.; Paillot, C.; Sandi, N. (ed). *L'École et le Management. Pour une Gestion Stratégique des Établissements de Formation*, Bruxelles: De Boeck Université
- EBBUTT, D.; ELLIOTT, J. (1985). "Why Should Teachers Do Research?", Ebutt, D.; Elliott, J. (ed). *Issues Teaching for Understanding*, Longman SCDC Publications
- ECO, U. e col. (1992). *Interpretação e Sobreinterpretação*, Lisboa: Editorial Presença
- EDWARDS, R. (1997). *Changing Places*, London: Routledge
- EDWARDS, A. (1996). "Can Action Research Give Coherence to the School-Based Learning of Experiences of Students", O'Hanlon, C. (ed). *Professional Development Through Action Research in Educational Settings*, London: Falmer Press
- EDWARDS, A.; BRUNTON, D. (1993). "Supporting Reflection in Teacher Learning", Calderhead; Gates (ed). *Conceptualizing Reflection Teacher Development*, London: The Falmer Press
- EISENHARDT, K.M. (1989). "Building Theories from Case Study Research", *Academy of Management Review*, 14,4, pp.532-550
- EISNER, E. (1990). "The Meaning of Alternative Paradigms for Practice", Guba, E. (ed). *The Paradigm Dialog*, London: Sage Publications
- EISNER, E.; FLINDERS, D. (1994). "Responses to Our Critics", *Research in the Teaching of English*, 28; 4; pp.383-390
- ELBAZ, F. (1990). "Knowledge and Discourse: The Evolution of Research on Teacher Thinking", Day; Ope; Denicolo (ed). *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, London: The Falmer Press
- ELBAZ, F. (1988). "Cuestiones en el Estudio del Conocimiento de los Profesores", Villar Angulo (ed). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, Alcoy: Marfil
- ELBAZ, F. e col. (1986). "The Use of Concept Mapping in the Study of Teachers' Knowledge Structures", Ben Peretz, M.; Bromme, R.; Halkes, R. (ed). *Advances of Research on Teacher Thinking*, Lisse: Sweets & Zeitlinger
- ELLIOTT, J. (2000). "Towards a Synoptic Vision of Educational Change in Advanced Industrial Societies", Altrichter, H.; Elliott, J. (ed). *Images of Educational Change*, Buckingham: Open University Press
- ELLIOTT, J. (1998). *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change*, Buckingham: Open University Press
- ELLIOTT, J. (ed). (1993). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*, London: The Falmer Press
- ELLIOTT, J. (1993a). "Academics and Action-Research: The Training Workshop as an Exercise in Ideological Deconstruction", Elliott, J. (ed). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*, London: The Falmer Press
- ELLIOTT, J. (1993c). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*, Madrid: Morata
- ELLIOTT, J., (1991). *Action Research for Educational Change*: Milton Keynes: Open University Press
- ELLIOTT, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*, Madrid: Ediciones Morata
- ELLIOTT, J. (1989). "Knowledge, Power and Teacher Appraisal", Carr, W. (ed). *Quality of Teaching*, London: The Falmer Press
- ELLIOTT, J. (1985). "Facilitating Action Research in Schools: Some Dilemmas", Burgess, R.G. (ed). *Field Methods in the Study of Education*, London: Falmer Press
- ENNIS, C. (1995). "Content Knowledge Transformation: An Examination of the Relationship Between Content Knowledge and Curricula", *Teaching and Teacher Education*, 11,4, pp. 389-401
- ERAUT, M. (1988). "Management Knowledge: Its Nature and its Development", Calderhead, J. (ed). *Teachers Professional Learning*, London: The Falmer Press

- ERICKSON, F. (1989). "Metodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza" Wittrock, M.C. (ed). *La Investigación de la Enseñanza. II. Métodos Cualitativos y de Observación*, Barcelona: Ediciones Paidós
- ERICKSON, G.; MACKINNON, A. (1991). "Seeing Classrooms in New Ways: on Becoming a Science Teacher", Schön (ed). *The Reflective Turn*, London: Teacher College Press
- ERICSSON, K. A.; SMITH, H. A. (1984). *Protocol Analysis. Verbal Report as Data*, Cambridge: The MIT Press
- ESTEBERANZ GARCÍA, A.; SÁNCHEZ GARCÍA, V. (ed). (1992). "Procesos de Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Curricular", Esteberanz Garcia, A.; Sánchez Garcia, V. (1992a) (ed). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Conocimiento y Teorías Implícitas, vol.1*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- ESTEVES, M. (1991a). "Alguns Contributos para a Discussão sobre a Formação Contínua de Professores", *Inovação*, 4,1, pp.63-76
- ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?*, Porto: Porto Editora
- ESTRELA, A. (1991). "Dos Modelos de Formação de Professores por Competências ao Projecto FOCO" Estrela, A. e col. (ed). *Formação de Professores por Competências*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*, Lisboa, INIC
- ESTRELA, A.; DINIZ, M.E. (1991). "Observação de Classes. Uma Metodologia de Investigação Científica ou uma Estratégia de Formação de Professores", Estrela, A.; Falcão, M.E. (ed). *Colóquio Internacional da APELF*, vol.2, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- ESTRELA, A.; FALCÃO, M.E. (ed). (1992). *Investigação-Ação em Educação*, I Colloque National, Lisboa: AFIRSE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- ESTRELA, A.; FALCÃO, M.E. (ed). (1991). *A Metodologia da Investigação em Educação, Colóquio Internacional*, Lisboa: APELF, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, vol 1 e 2
- ESTRELA, M.T.; ESTRELA, A. (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*, Lisboa: Editorial Estampa
- ESTRELA, M.T. (1999). "Reflective Practice and Conscientisation", *Pedagogy, Culture and Society*, 7,2, pp.235-242
- ESTRELA, M.T. (1991). "Deontologia e Formação Moral dos Professores", Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- ESTRELA, M.T.; SIMÃO, A.M.; FREIRE, I.; CAETANO, A.P. "Action Research as a Reflective Training Strategy for Teachers", no prelo
- EVANS, R. (1996). *The Human Side of School*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- FACION, P. A. (1978). *Values and Society*, Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- FERNANDES, J.V. (1998). "Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire", Apple, M; Nóvoa, A. (org) *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora
- FERNANDES, M.R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*, Porto: Porto Editora
- FERRERES PAVIA, V.; MOLINA RUIZ, E. (1995). *La Preparación del Profesor para el Cambio en la Institución Educativa*, Barcelona: PPU
- FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*, Dunod
- FIRESTONE, W.A. (1990). "Accommodation: Toward a Paradigm-Praxis Dialectic", Guba, E. (ed). *The Paradigm Dialog*, London: Sage Publications
- FLETCHER, C. (ed). (1995). *Innovation and Change in Organizations*, London: Routledge
- FLINDERS, D.; EISNER, E. (1994) "Educational Criticism as a Form of Qualitative Inquiry", *Research in the Teaching of English*, 28; 4, pp. 341-357
- FONSECA, A; PIRES, F.; CANAVILHAS e MELO, I.; PONTE, L. (1995). "Estilo de Liderança dos Conselhos Directivos e Clima de Trabalho nos Grupos Disciplinares e nas Equipas do Conselho Directivo. Que Relação?", Estrela, A.; Barroso, J.; Ferreira, J. (ed). *V Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

- FORMOSINHO, J. (1991). "As Bases do Poder do Professor", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 301-318
- FORMOSINHO, J. (1991a). "Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores", *Formação Contínua de Processos: Realidade e Perspectivas*, Aveiro: 1.º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores
- FOUCAULT, M. (1992). *O que é um Autor?*, Lisboa: Vega
- FOUREZ, G. e col. (1997). *Nos Savoirs sur nos Savoirs*, Paris: DeBoeck Université
- FOSNOT (1996). "Constructivism: A Psychological Theory of Learning", Fosnot (ed). *Constructivism, Theory, Perspectives and Practice*, New York: Teachers College, Columbia University
- FRANCIS, D. (1995) "The Reflective Journal: a Window to Preservice Teachers' Practical Knowledge" *Teaching and Teacher Education*, 11,3, pp. 229-241
- FREEMAN (1991). "To Make the Tacit Explicit. Teacher Education, Emerging Discourse and Conceptions of Teaching", *Teacher and Teaching Education*, 7,5/6, pp. 439-454
- FREIRE, P. (1997, 1970 primeira edição) *Pedagogia do Oprimido*, Madrid: Siglo XXI de Espana editores, SA
- FRYER, M. (1996). *Creativity and Learning*, London: Paul Chapman Publishing Ltd
- FULLAN, M. (1995). "Contexts for Leadership and Change-Contexts: Overview and Framework", O'Hair, M.J.; Odell, S.J. (ed). *Educating Teachers for Leadership and Change*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*, London: The Falmer Press
- FULLAN, M. (1992). "Causes/Processes of Implementation and Continuation", Bennet, N.; Crawford, M.; Riches, C. (ed). *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*, London: Open University Press
- FULLAN, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassel
- GALLEGO ARRUFAT, M-J. (1992a) "Conocimiento y Procesos de Reflexión Crítica de los Profesores en una Actividad de Formación", Esteberanz Garcia, A.; Sánchez Garcia, V. (ed). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Conocimiento y Teorias Implicitas*, vol.1, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- GALE, J. (1995). "Preface", Steffe, L.P; Gale, J. (ed). *Constructivism in Education*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- GALL, M. e col (1996). *Educational Research*, London: Longman Publishers
- GERGEN, K. J. (1995). "Social Construction and the Educational Process", Steffe, L.P; Gale, J. (ed). *Constructivism in Education*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- GERGEN, M.M. (1992). "Metaphors for Chaos, Stories of Continuity: Building a New Organizational Theory", Srivastva, S.; Fry, R. (ed). *Executive and Organization Continuity*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- GERGEN, K.J. (1992). "Toward a Postmodern Psychology", Kvale, S.(ed). *Psychology and Postmodernism*, London: Sage Publications
- GHIGLIONE, R. e col. (1980). *Manuel d'Analyse de Contenu*, Paris: Bernard Colién
- GIDDENS, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta Editores
- GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice*, London: Harvard University Press, 1982
- GILROY, P. (1993). "Reflection on Schön: an Epistemological Critique and a Practical Alternative", *Journal of Education for Teaching*
- GLASER, R. (ed). (1978). *Research and Development and School Change*, New York: John Wiley & Sons
- GLASERSFELD, E. (1996). "Introduction: Aspects of Constructivism", Fosnot (ed). *Constructivism, Theory, Perspectives and Practice*, New York: Teachers College, Columbia University
- GLASERSFELD, E. (1995). "A Constructivist Approach to Teaching", Steffe, L.P; Gale, J. (ed). *Constructivism in Education*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- GLATTHORN, A. (1995). "Teacher Development", Anderson, L.W. (ed). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge: Pergamon
- GLICKMAN, C. (ed). (1992). *Supervision in Transition*, Hilliard: ASCD
- GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D., (1988). *Etnografia y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*, Madrid: Morata

- GOLBY, M.; FISH, D. (1990). "Conceptualizing Consultancy: Towards a New Educational Practice", Aubrey, A. (ed). *Consultancy in the United Kingdom. Its Role and Contribution to Educational Change*, London: The Falmer Press
- GOLBY, M. (1989). "Teachers and Their Research", Carr, W. (ed). *Quality of Teaching*, London: The Falmer Press
- GOLD, Y. (1999). "The Psychological Dimensions of Teacher Education: The Role of the University", Roth, R.A. (ed). *The Role of the University in the Preparation of Teachers*, London: The Falmer Press
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência Emocional*, Temas e Debates
- GOLEMAN, D. (1988). *The Meditative Mind*, London: Thorsons
- GONÇALVES, M.P. (1997). *Dos Percursos de Autoformação aos Processos de Transformação*, Lisboa: UNL
- GONÇALVES, O. F. (1995). "Desafios do Professor numa Escola Pós-Moderna: A Construção Narrativa da Existência", *Colóquio/Educação e Sociedade*, Dez, pp.137-149
- GOPNIK, A.; WELLMAN, H.M. (1994). "The Theory Theory", Hirschfeld, L.A. (ed). *Mapping the Mind, Domain Specificity in Cognition and Culture*, Cambridge: Cambridge University Press
- GOODSON, I. (1995). "Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional", Nóvoa, A. (ed). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora
- GOODSON, I. (1992). "Sponsoring the Teacher's Voice: Teacher' Lives and Teacher Development", Hargreaves, A.; Fullan, M.G. (ed). *Understanding Teacher Development*, London: Cassell
- GOODSON, I.F.; WALKER, R. (1991). *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*, London: The Falmer Press
- GOPNIK, A.; WELLMAN, M. (1994). "The Theory Theory", Hirschfeld, L.A. (ed). *Mapping the Mind, Domain Specificity in Cognition and Culture*, Cambridge: Cambridge University Press
- GORE, J.; ZEICHNER, K.M. (1995). "Connecting Action Research to Genuine Teacher Development", Smith, J. (ed). *Critical Discourses on Teacher Development*, London: Cassell
- GORE, J. (1993). *The Struggle for Pedagogies*, London: Routledge
- GOYETTE, G.; LESSARD-HÉBERT, M. (1987). *La Recherche-Action, ses Fonctions, ses Fondements et son Instrumentation*, Québec: Presses de l'Université du Québec
- GRANGEAT, M. (1999). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*, Porto: Porto Editora
- GRANOTT, N. (1993). "Patterns of Interaction in the Co-Construction of Knowledge: Separate Minds, Joint Effort, and Weird Creatures", Wozniak, R.H.; Fischer, K.W. (ed). *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- GRAY, J.; REYNOLDS, D.; FITZ-GIBBON, C.; JESSON, D. (1996). *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, London: Cassell
- GREEN (1998). "Teacher Professionalism, Teacher Development and School Improvement" Halsall, R. (ed). *Teacher, Research and School Improvement*, Buckingham: Open University Press
- GRIMMETT, P.P. (1995). "Developing Voice Through Teacher Research: Implications for Educational Policy", Smith, J. (ed). *Critical Discourses on Teacher Development*, London: Cassell
- GRIMMETT, P.P.; NEUFELD, J. (1994). *Teacher Development and the Struggle for Authenticity*, New York: Teachers College
- GRIMMETT, P.P.; MacKINNON, A. M.; ERICKSON, G.; RIECKEN, T. J. (1990). "Reflective Practice in Teacher Education" Clift, R.; Houston, W.R.; Pugach, M. (ed). *Encouraging Reflective Practice in Education*, New York: Teachers College Press
- GRIZE, J-B (1996). "Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action", Barbier, J-M (ed). *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*, Paris: PUF
- GRISEZ, J. (1978). *Métodos da Psicologia Social*, Rio de Janeiro: Zahar Editores
- GUBA, E (ed). (1990a). *The Paradigm Dialog*, London. Sage Publications
- GUBA, E. (1990). "The Alternative Paradigm Dialog", Guba E. (ed). *The Paradigm Dialog*, London. Sage Publications
- GUBA, E. (1990 b). "Carrying on the Dialog", Guba, E. (ed). *The Paradigm Dialog*, London: Sage Publications
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. (1994). "Competing Paradigms in Qualitative Research", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications

- GUBA, E.G; LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*, London: Sage Publications
- GUBA, E. (1989). "Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista", Gimeno Sacristan, J; Perez Gomez, A. (ed). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*, Madrid: Akal
- GUSKEY, T.; HUBERMAN, M. (ed). (1995). *Professional Development in Education*, New York: Teachers College Press
- HABERMAS, Y. (1982, 1968). *Conhecimento e Interesse*, Rio de Janeiro: Zahar Editores
- HABERMAS, Y. (1990). *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Lisboa: Publicações Dom Quixote
- HADJI, C.; BAILLÉ, J. (ed). (1998). *Recherche et Éducation*, Paris: DeBoeck Université
- HADJI, C. (1998). "Quel Rapport au Vrai l'Acte Éducatif Engage-t-il?", Hadji, C.; Baillé, J. (ed). *Recherche et Éducation*, Paris: DeBoeck Université
- HADJI, C. (1997). "De la Scientificité des Discours sur l'Éducation", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *VII Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- HALONEN, J.S. (1985). *Critical Thinking Throughout the Undergraduate Psychology Curriculum*, Indiana: Paper presented autor the MidAmerica Conference for Teachers of Psychology, ERIC
- HALSALL, R. (1998a). (ed). "School Improvement: An Overview of Key Findings and Messages", Halsall, R. (ed)., *Teacher, Research and School Improvement*, Buckingham: Open University Press
- HALSALL, R. (1998b). *Teacher, Research and School Improvement*, Buckingham: Open University Press
- HALSALL, R. (1998). "The Case Studies Discussed", Halsall, R. (ed). *Teacher, Research and School Improvement*, Buckingham: Open University Press
- HAMILTON, D. (1994). "Traditions, Preferences and Postures in Applied Qualitative Research", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1983). *Ethnography. Principles in Practice*, London: Tavistock Publications
- HAMMERSLEY, M. (1979). "Toward a Model of Teacher Activity", Eggleston, J. (ed). *Teacher Decision Making in Classroom*, London: Routledge & Kegan Paul
- HARDING, C. (1985). *Moral Dilemmas*, Chicago: Precedent Publishing Inc.
- HARE, W. (1987). "Open Mindedness in Moral Education: Three Contemporary Approaches", *Journal of Moral Education*, 16,2
- HARE, R.M. (1981). *Moral Thinking: It's Level, Method and Point*, New York: Oxford University Press
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*, Alfragide: McGrawHill
- HARGREAVES, A. (1995). "Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Post-Modern Age", Smith, J. (ed). *Critical Discourses on Teacher Development*, London: Cassell
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*, London: Cassell
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M.G. (1992). (ed). *Understanding Teacher Development*, London: Cassell
- HARGREAVES, A. (1992). "Cultures of Teaching: A Focus for Change", Hargreaves, A.; Fullan, M.G. (ed). *Understanding Teacher Development*, London: Cassell
- HARGREAVES, D. H. (1979). "A Phenomenological Approach to Classroom Decision-Making" Eggleston, J. (ed). *Teacher Decision Making in the Classroom*, London: Routledge & Kegan Paul
- HARRIS, P.L. (1994) "Thinking by Children and Scientists: False Analogies and Neglected Similarities", Hirschfeld, L.A. (ed). *Mapping the Mind, Domain Specificity in Cognition and Culture*, Cambridge: Cambridge University Press
- HATTON, N.; SMITH, D. (1995). "Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation", *Teaching and Teacher Education*, 11, 1, pp.33-49
- HECKMAN, S.J. (1986). *Hermenêutica e Sociologia do Conhecimento*, Rio de Janeiro: Edições 70
- HENSON, K.T. (1996). "Teachers as Researchers", Sikula, J. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, London: Prentice Hall
- HERTZ-LAZAROWITZ, R.; KIRKUS, V.B.; MILLER, N. (1992). "Implications of Current Research on Cooperative Interaction for Classroom Application", Hertz-Lazarowitz, R.; Miller, R. (ed). *Interaction in Cooperative Groups*, Cambridge: Cambridge University Press
- HILL, B. (1974). "Implication for Moral Education of Some Current Conceptions of Morality", *The Australian Journal of Education*, 18, 3, Oct, pp. 288-298

- HIRSCHFELD, L.A. (1994). "Is the Acquisition of Social Categories Based on Domain-Specific Competence or on Knowledge Transfer?", Hirschfeld, L.A. (ed). *Mapping the Mind, Domain Specificity in Cognition and Culture*, Cambridge: Cambridge University Press
- HIRSCHFELD, L.A. (ed). (1994b) *Mapping the Mind, Domain Specificity in Cognition and Culture*, Cambridge: Cambridge University Press
- HIRSCHFELD, L.A.; GELMAN, S.A. (1994). "Toward a Topography of Mind: An Introduction to Domain Specificity", Hirschfeld, L.A. (ed). *Mapping the Mind, Domain Specificity in Cognition and Culture*, Cambridge: Cambridge University Press
- HOGAN, P.; CLANDININ, D.J.; DAVIES, A.; KENNARD, B. (1993). "Teacher Education as an Improvisatory Art", Clandinin, D.J.; Davies, A.; Hogan, P.; Kennard (ed). *Learning to Teach. Teaching to Learn*, New York: Teachers College, Columbia University
- HOLLINGSWORTH, S. (1997). *International Action Research*, London: Falmer Press
- HOLLINGSWORTH, S. (1995). "Teachers as Researchers", Anderson, L.W. (ed). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge: Pergamon
- HOLLINGSWORTH, S.; SOCKETT, H. (ed). (1994). *Teacher Research and Educational Reform*, Chicago: University of Chicago Press
- HOLLY, M.L. (1989). *Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal*, Hanover St. Portsmouth: Heinemann
- HOLT-REYNOLDS, D. (1995). "Preservice Teachers and Coursework: When is Getting it Wright Wrong?", O'Hair, M.J.; Odell, S.J. (ed). *Educating Teachers for Leadership and Change*, Thousand Oaks: Corwin Press
- HOLT-REYNOLDS, D. (1995). "Preservice Teachers and Coursework: When is Getting it Right Wrong?", O'Hair, M.J.; Odell, S.J. (ed). *Educating Teachers for Leadership and Change*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- HOPKINS, D. (1990). "Integrating Staff Development and School Improvement: A Study of Teacher Personality and School Climate", Joyce, B. (ed). *Changing School Culture Through Staff Development*, Virginia: ASCD
- HOWEY, K. (1996). "Designing Coherent and Effective Teacher Education Programs", Sikula, J. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, London: Prentice Hall
- HUBER, G.L. (1995). *Analysis of Qualitative Data with Aquad Four*, Schwangau: Huber
- HUBER, G.L. (1992). "El Analisis de las Teorias de los Profesores a Través de la Entrevista", Esteberanz Garcia, A.; Sánchez Garcia, V. (1992a) (ed). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Conocimiento y Teorias Implícitas, vol. I*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- HUBER, G.L.; MARCELO GARCIA, C. (1990). "Algo Más que Contar Palabras y Recuperar Frecuencias: La Ayuda del Ordenador en Elemento Análisis de Datos Cualitativos", *Ensenanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 8, pp. 69-84
- HUBER, G.L.; MANDL, H. (1986). "Access to Teacher Cognitions, Problems of Assessment and Analysis", Ben-Peretz, M.; Bromme, R.; Halkes, R. *Advances of Research on Teacher Thinking*, Lisse: Sweets & Zeitlinger B.V.
- HUBERMAN, M. (1995). "O Ciclo de Vida Profissional dos Professores", Nóvoa, A. (ed). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora
- HUBERMAN, M. (1993). "Changing Minds: The Dissemination of Research and its Effects on Practice and Theory", Day, C.; Calderhead, J.; Denicolo, J. (1993). *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development*, London: The Falmer Press
- HUBERMAN, M. (1993a). *The Lives of Teachers*, London: Cassell
- HUBERMAN, M. (1993c). "The Model of the Independent Artisan in Teacher' Professional Relations", Little, J.W.; MC Laughlin, M.W. (ed). *Teachers Work. Individual, Colleagues and Contexts*, New York: Teacher College Press
- HUBERMAN (1992). "Teacher Development and Instructional Mastery", Hargreaves, A.; Fullan, M.G. (ed). *Understanding Teacher Development*, London: Cassell
- HUBERMAN, M. (1986). "Un Nouveau Modèle pour le Développement Professionnel Des Enseignants", *Revue Française de Pédagogie*, 75, 5-15
- HUBERMAN, A.M. (1973). *Como se Realizam as Mudanças em Educação*, S. Paulo: Cultrix

- HUBERMAN, A.M.; MILES, M.B. (1991). *Analyse des Données Qualitatives*, Bruxelles: DeBoeck Université
- HUBERMAN, A.M.; MILES, M.B. (1984). *Innovation Up Close. How School Improvement Works*, New York: Plenum Press
- HUGON, M.A. (1988). "Introduction", Hugon, M.A.; Seibel, C. (ed). *Recherches Impliquées - Recherches Action: Le Cas de l'Education*, Paris: DeBoeck
- HUGON, M.A.; SEIBEL, C. (ed). (1988). "Recherche-Action, Formation: Quelles Articulations", Hugon, M.A.; Seibel, C. (ed). *Recherches Impliquées - Recherches Action: Le Cas de l'Education*, Paris: DeBoeck
- HUSBANDS, C. (1994). "Integrating Theory and Practice in Teacher Education", *Teachers as Mentors: A Practical Guide*, London: The Falmer Press
- HUSTI, A. (1996). *Changements dans le Monde de l'Education*, Baumes-les-Dames: Nathan
- HUTCHINSON, N.L. (1996). "Action Research: Being Teachers or Freeing Teachers? An Essay-Review of Educational Action Research: Becoming Practically Critical" (de Noffke, S.; Stevenson, B. (ed).), *Teaching and Teacher Education*, 12, 1, pp. 109-114
- HUTT, S.J.; HUTT, C.; (1974). *Observação Directa e Medida do Comportamento*, São Paulo: EPU
- HYDE, A.A.; PINK, W.T.; (ed). "Thinking about Effective Staff Development", Pink, W.T.; Hyde, A.A. (ed). *Effective Staff Development for School Change*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- HYNDS, S. (1994). "An Artful Science", *Research in the Teaching of English*, 28; 4; pp. 366-373
- INTERNATIONAL HANDBOOK OF TEACHERS AND TEACHING (1997). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- IUDIN, M.R. (1959). *Pequeno Dicionário Filosófico*, São Paulo: Livraria Exposição do Livro
- JACKSON, P. (1992). "Helping Teachers Develop", Hargreaves, A.; Fullan, M.G. (ed). *Understanding Teacher Development*, London: Cassell
- JANUÁRIO, C. (1996). *Do Pensamento do Professor À Sala de Aula*, Coimbra: Almedina
- JESUÍNO, J.C. (1996). "Psicologia Social e Epistemologia Complexa", Morin (ed). *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R.T. (1992). "Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation", Hertz-Lazarowitz, R.; Miller, R. (ed). *Interaction in Cooperative Groups*, Cambridge: Cambridge University Press
- JOHNSTON, B.J. (1994). "Educational Administration in the Postmodern Age", Maxcy, S.J. (ed). *Postmodern School Leadership*, London: Praeger
- JOHNSTON, K. (1988). "Changing Teacher'Conceptions of Teaching and Learning", Calderhead, J. (ed). *Teachers Professional Learning*, London: The Falmer Press
- JOYCE, B.; BENNETT, B.; ROLHEISER-BENNETT, C. (1990). "The Self-Educating Teacher: Empowering Teachers Through Research", Joyce, B. (ed). *Changing School Culture Through Staff Development*, Virginia: ASCD
- JOYCE, B.; MURPHY, C. (1999). "Epilogue: Curious Complexities of Cultural Change", Joyce, B. (ed). *Changing School Culture Through Staff Development*, Virginia: ASCD
- JOSSO, C. (1991). *Cheminer vers Soi*, Lausanne: Editions l'Age d'Homme
- KEIL, F. (1994). "The Birth and Nurturance of Concepts by Domains: The Origins of Concepts of Living Things", Hirschfeld, L.A. (ed). *Mapping the Mind. Domain Specificity in Cognition and Culture*, Cambridge: Cambridge University Press
- KETTLE, B.; SELLARS, N. (1996). "The Development of Student Teacher's Practical Theory of Teaching" *Teaching and Teacher Education*, 12,1, pp. 1-24
- KINCHELOE, J.L.; McLAREN, P.L. (1994). "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- KINCHELOE, J.L. (1993). *Towards a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern*, Connecticut: Bergin & Garvey
- KINDER, K. HARLAND, J. (1994). "Changing Classroom Practice Through INSET: Towards a Holistic Model", Constable, H.; Farrow, S.; Norton, J. (ed). *Change in Classroom Practice*, London: The Falmer Press
- KING, N.; ANDERSON, N. (1995). *Innovation and Change in Organizations*, London: Routledge
- KITWOOD, T. (1976). "What does Having Values Mean?", *Journal of Moral Education*, 6,2,

- KOMPF, M.; BOND, W.E.; DWORET, D.; BOAK, R.T. (1996). *Changing Research and Practice*, London: The Falmer Press
- KRATHWOHL, D.R.; BLOOM, B.S.; MASIA, B. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Manual, 2. Affective Domain*, New York: McKay
- KREMER-HAYON, L. (1991). "Teacher Professional Development – the Elaboration of a Concept", *European Journal of Teacher Education*, 14,1, pp.79-84
- KREMER-HAYON, L. (1990). "Reflection and Professional Knowledge: A Conceptual Framework", Day, C.; Ope, M.; Denicolo, P. *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, London: The Falmer Press
- KREMER-HAYON, L. (1987). "The Content and Nature of Dilemmas Encountered by Student-Teacher Supervisors", *European Journal of Teacher Education*, 10, 2
- KRIPPENDORFF, K. (1980). *Metodologia de Análisis de Contenido*, Barcelona: Ediciones Paidós
- KVALE, S. (1992a). "Introduction: From the Archaeology of the Psyche to the Architecture of Cultural Landscapes", Kvale, S. (ed). *Psychology and Postmodernism*, London: Sage Publications
- KVALE, S. (1992). "Postmodern Psychology: A Contradiction in Terms?", Kvale, S.(ed). *Psychology and Postmodernism*, London: Sage Publications
- LABOSKEY, V.K. (1993). "A Conceptual Framework for Reflection in Preservice Teacher Education", Calderhead; Gates, P. (ed). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, London: The Falmer Press
- LACROIX, M. (2000). *Le Développement Personnel*, Évraux: Flammarion
- LADRIERE (1991). "Prefácio", Bruyne e col. (ed). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: Francisco Alves
- LAKATOS, I. (1999, 1978 na edição em língua original). *Falsificação e Metodologia dos Programas de Investigação Científica*, Lisboa: Edições 70
- LAKOFF, G. (1994). "What is a Conceptual System", Overton, W.; Palermo, D. (ed). *The Nature and Ontogenesis of Meaning*, Hove: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- LALANDA, M.C.; ABRANTES, M.M. (1996). "O Conceito de Reflexão em J. Dewey", Alarcão, I. (ed). *Formação Reflexiva de Professores*, Porto: Porto Editora
- LALANDE, A. (1980). *Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie*, Paris: Presses Universitaires de France
- LAMPERT, M. (1986). "Teachers' Strategies for Understanding and Managing Classroom Dilemmas", Ben-Peretz, M.; Bromme, R.; Halkes, R. (ed). *Advances of Research on Teacher Thinking*, Lisse: Sweets & Zeitlinger B.V.
- LAMPERT, M. (1985). "How to Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice", *Harvard Educational Review*, 55,9
- LAMPERT, M. (1984). "Teaching about Thinking and Thinking about Teaching", *Journal of Curriculum Studies*, 16,1, pp. 1-18
- LANGER, J. (1994). "From Acting to Understanding: The Comparative Development of Meaning", Overton, W.; Palermo, D. (ed). *The Nature and Ontogenesis of Meaning*, Hove: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- LAVOIE, L.; MARQUIS, D.; LAURIN, P. (1996). *La Recherche-Action. Théorie et Pratique*. Quebec: Presses de l'Université de Quebec
- LAWN, M. (1989). "Being Caught in Schoolwork: The Possibilities of Research in Teachers' Work", Carr, W. (ed). *Quality of Teaching*, London: The Falmer Press
- LAZARUS, R.; COYNE, J.; FOLKMAN, S. (1984). "Cognition, Emotion and Motivation: The Doctoring of Humpty-Dumpty", Sherer, K.R.; Ekman, P. (ed). *Approaches to Emotion*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- LEBART, L.; SALEM, A. (1988). *Analyse Statistique des Données Textuelles*, Paris: Bordas
- Le GRAND, J-L., (1992) "Epistemologies et Implications: Vers une Heuristique Implicationnelle", *Les Sciences de l'Éducation*
- LEISTYNA, P. (1999). *Presence of Mind*, Oxford: Westview Press
- LEITE, C.; ROCHA, C.; PACHECO, N. (1995). "O Investigador Colectivo no Quadro da Investigação-Ação", *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

- LEITE, C.; PACHECO, N. (1995). "Os Dispositivos Pedagógicos na Educação Inter/Multicultural", *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- LEITHWOOD, K. (1990). "The Principal's Role in Teacher Development", Joyce, B. (ed). *Changing School Culture Through Staff Development*, Virginia: ASCD
- LeMOIGNE, J-L. (1999). "Complexité et Système", Morin, E. (ed). *Relier Les Connaissances*, Paris: Seuil
- LERBET, G. (1999). "Transdisciplinarité et Éducation", Morin, E. (ed). *Relier Les Connaissances*, Paris: Seuil
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa*, Lisboa: Instituto Piaget
- LEWIS, H. (1990). "Some Aspects of the Tutor's Role in Initial and Inservice Education", Aubrey, A. (ed). *Consultancy in the United Kingdom. Its Role and Contribution to Educational Change*, London: The Falmer Press
- LIEBERMAN, A. (1994). "Teacher Development. Commitment and Challenge" Grimmer, P.P.; Neufeld, J. (ed). *Teacher Development and the Struggle for Authenticity*, New York: Teachers College
- LIEBERMAN, A. (ed). (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, London: The Falmer Press
- LIMA, J.L. (1996). "O Papel do Professor nas Sociedades Contemporâneas", *Educação, Sociedade e Cultura*, 6, pp. 47-72
- LIMA, L.C. (1995). "Crítica da Racionalidade Técnico-Burocrática em Educação: das Articulações e Desarticulações entre Investigação e Acção", *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- LIMA, L.C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga: Universidade do Minho
- LIMA, M.J. (1992). "As Ciências da Educação e a Reforma Curricular do Ensino Básico", *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- LINCOLN, Y.; DENZIN, N. (1994). "The Fifth Moment", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- LIPMAN, M. (1991, 1997). *Pensamiento Complejo y Educación*, Madrid: Ediciones de la Torre
- LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. (1991). *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*, London: Routledge
- LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. (1987). "Reflective Teacher Education and Moral Deliberation", *Journal of Teacher Education*, Nov-Dec, pp. 2-8
- LITTLE, J.W.; MC LAUGHLIN, M.W. (1993). *Teachers Work. Individual, Colleagues and Contexts*, New York: Teacher College Press
- LLINARES CISCAR, S. (1992). "Los Mapas Cognitivos como Instrumento Para Investigar Las Creencias Epistemológicas de los Profesores", Marcelo Garcia, C. (ed). *La Investigación sobre Formación del Profesorado: Métodos de Investigación Y Analisis de Datos*, Iraca-Argentina: Editorial Cincel
- LOPES, A. (1996). "A Construção de Identidades Profissionais Docentes: 'Começas tu ou Começo Eu?'" Estrela, A.; Canário, R.; Ferreira, J. (ed). *VI Colóquio Nacional da AFIRSE*, vol.1, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- LOPES, A.R. (1992). "A Investigação-Acção: Problemática de uma Evolução Histórica e Epistemológica – Análise e Perspectivas", Estrela, A. Falcão, M. E. (ed). *I Colloque National da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- LOUDEN, W. (1992). "Understanding Reflection Through Collaborative Research", Hargreaves, A.; Fullan, M.G. (ed). *Understanding Teacher Development*, London: Cassell
- LOUDEN, W. (1991). *Understanding Teaching. Continuity and Change in Teachers' Knowledge*, London: Cassell
- LOUGHRAN, J. (1996). *Developing Reflective Practice Learning about Teaching and Learning Through Modeling*, London: The Falmer Press
- LOVLIE, L. (1992). "Postmodernism and Subjectivity", Kvale, S. (ed). *Psychology and Postmodernism*, London: Sage Publications

- LOWYCK, J. (1990). "Teacher Thinking Studies: Bridges Between Description, Prescription and Application", Day, C.; Ope, M.; Denicolo, P. (ed). *Insights' into Teachers' Thinking and Practice*, London: The Falmer Press
- LOWYCK, J. (1986). "Post-Interactive Reflections of Teachers. A Critical Appraisal", Ben-Peretz, M.; Bromme, R.; Halkes, R. (ed). *Advances of Research on Teacher Thinking*, Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- LYONS, N. (1990). "Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development", *Harvard Educational Review*, 60.2, pp. 159-180
- LYONS, N. (1987). "Ways of Knowing. Learning and Making Moral Choices", *Journal of Moral Education*, 16, pp. 226-239
- LYOTARD, J-F. (1987). *O Pós-Moderno Explicado às Crianças*, Lisboa: Publicações D. Quixote
- LYTLE, S.; COCHRAN-SMITH, M. (1994). "Inquiry, Knowledge and Practice", Hollingsworth, S.; Sockett, H. (ed). *Teacher Research and Educational Reform*, Chicago: University of Chicago Press
- MAGALHÃES, A.M. (1995). "A Escola na Transição Pós-Moderna", *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, pp.97-123
- MAGNUSSON, D. e col (ed). (1991). *Problems and Methods in Longitudinal Research. Stability and Change*, Cambridge: Cambridge University Press
- MALGLAIVE, G. (1995). "Formation et Savoirs Professionels: entre la Théorie et la Pratique", Estrela, A.; Canário, R.; Ferreira, J. (ed). *VI Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- MANNING, P.; CILLUM-SWAN, B. (1994). "Narrative, Content and Semiotic Analysis", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- MARCELO GARCIA, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*, Porto: Porto Editora
- MARCELO GARCIA, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona: EUB
- MARCELO GARCIA, C. (1992a). *La Investigación sobre Formación del Profesorado: Metodos de Investigación y Analisis de Datos*, Itala: Editorial Cincel
- MARCELO GARCIA, C. (1992b). "A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor", Nóvoa, A. (ed). *Os Professores e a Sua Formação*, Lisboa: Publicações D. Quixote/IE
- MARCELO GARCIA, C. (1988). (ed). *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- MARCELO GARCIA, C.; MINGORANCE DIÁZ, P. (ed). (1992). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Formación Inicial y Permanente*, vol.2, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- MARCELO GARCIA, C.; PARRILLA, A. (1991). "El Estudio de Caso: Una Estratègia para la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica", Marcelo Garcia e col (ed). *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- MARCELO GARCIA, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*, Barcelona: CEAC
- MARCHAND, H. (2001). *Temas de Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso*, Coimbra: Quarteto
- MARCZELY, B. (1996). *Personalizing Professional Growth*, London: Sage Publications
- MARLAND, P.W. (1995). "Implicit Theories of Teaching", Anderson, L.W. (ed). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge: Pergamon
- MARQUES, A. (1996). "A Antinomia Simples-Complexo", Morin (ed). *O Problema Epistemológico da Complexidade*, Mem Martins: Publicações Europa-América
- MARRONE, R. (1990). *Body of Knowledge*, New York: State University of New York Press
- MARTIN, J.; KOMPFF, M. (1996). "Teaching in Inclusive Classroom Settings: The Use of Journals and Concept Mapping Techniques", Kompf, M.; Bond, W.E.; Dworet, D.; Boak, R.T. (ed). *Changing Research and Practice*, London: The Falmer Press
- MARTINS, H. (1996). *Hegel, Texas e Outros Ensaio de Teoria Social*, Lisboa: Edições sec XXI

- MARTON, F.; BOOTH, S. (1998). "The Learner's Experience of Learning", Olson, D.R.; Torrance, N. (ed). *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd
- MARZANO, R. e col. (1988). *Dimensions of Thinking*, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development
- MATTINGLY, C. (1991). "Narrative Reflections on Practical Actions: Two Learning Experiments in Reflective Storytelling", Schön (ed). *The Reflective Turn*, London: Teacher College Press
- MATOS, M.S. (1999). *Teorias e Práticas de Formação*, Rio Tinto: Asa
- MAXCY, S.J. (1994). "Introduction", Maxcy, S.J. (ed). *Postmodern School Leadership*, London: Praeger
- MAXCY, S.J. (1994 b). "Afterword: Postmodern Directions in Educational Leadership", Maxcy, S.J. (ed). *Postmodern School Leadership*, London: Praeger
- MAYOR, J.; PINILLOS, J.L.; RODRIGUEZ, A.; SEOANE, J. (1989). *Creencias, Actitudes y Valores*, Madrid: Alhambra Universidad
- McCARTHEY, S.J.; McMAHON, S. (1992). "From Convention to Invention: Three Approaches to Peer Interaction During Writing", Hertz-Lazarowitz, R.; Miller, R. (ed). *Interaction in Cooperative Groups*, Cambridge: Cambridge University Press
- McDIARMID (1993). "Change in Belief about Learners Among Participants Eleven Teacher Education Programs", Calderhead; Gates, P. (ed). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, London: The Falmer Press
- McERLEAN, J. (ed). (2000). *Philosophies of Science. From Foundations to Contemporary Issues*, London: Wadsworth
- McINTYRE, D. (1993). "Theory, Theorizing and Reflection in Initial Teacher Education", Calderhead; Gates, P. (ed). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, London: The Falmer Press
- McINTYRE, D.; WILKIN, M. (1993). *Mentoring. Perspectives on School-Based Teacher Education*, London: Kogan Page Ltd
- McKERNAN, J. (1991). *Curriculum Action Research*, Kogan Page
- Mc LAUGHLIN, C. (1994). "Teaching and Learning – The Fourth Dimension", Bradley, H.; Conner, C.; Southworth, G. (ed)., *Developing Teachers Developing Schools*, London: David Fulton Publishers Ltd.
- Mc LAUGHLIN, H.J. (1991). "Reconciling Care and Control: Authority in Classroom Relationships", *Journal of Teacher Education*, 42,3, pp.182-195
- MC LAUGHLIN, M.W.; OBERMAN, I. (ed). (1996). *Teacher Learning. New Policies, New Practices*, New York: Teachers College
- McNERGUEY, R. E col. (1988). "Training for Pedagogical Decision Making", *Journal of Teacher Education*, Sep-Oct, pp.37-43
- McTAGGART, R. (1991). *Action Research A Short Modern History*, Geelong: Deakin University
- MEIRIEU, P. (1988). "Les Acquis des Recherches-Action: Riguer et Pertinence", Hugon, M.A.; Seibel, C. (ed). *Recherches Impliquées - Recherches Action: Le Cas de l'Education*, Paris: DeBoeck
- MENDEL, G. (1988). "Recherche Impliquée et Recherche Spontanée", Hugon, M.A.; Seibel, C. (ed). *Recherches Impliquées - Recherches Action: Le Cas de l'Education*, Paris: DeBoeck
- MERSETH, K. (1996). "Cases and Case Methods in Teacher Education", Sikula, J. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, London: Prentice Hall
- MESCHONNIC, H. (2000). *Modernité. Modernité*, France: Gallimard
- METZINGER, T. (1995). *Conscious Experience*, Thorverton: Imprint Academic Schöningh
- MIALARET, G. (1992). "Place et Rôle de la Recherche en Education dans la Formation des Enseignants", *European Journal of Teacher Education*, 15,1-2, pp.33-45
- MILLER, G.; DINGWALL, R. (1997). *Context and Method in Qualitative Research*, London: Sage Publications
- MILLER, M.; COOK-GREUTER, S. (1994). *Transcendence and Mature Thought in Adulthood*, London: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- MILES, M.; HUBERMAN, A.M. (1986). *Qualitative Data Analysis*, London: Sage Publications
- MINGORANCE DÍAZ, P; ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1992) "El Desarrollo Profesional: Fases de un Proceso", Marcelo Garcia, C.; Mingorance Díaz (ed). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Formación Inicial y Permanente*, vol.2, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla

- MIRANDA, M. M. (1993). *Abordagem (Auto)biográfica de um Processo de Formação. Um Contributo para a Compreensão dos Processos de (Trans)formação da Pessoa-Professor*, Costa da Caparica: UNL/FCT, n/ publicado
- MIRON, L.F.; ELLIOTT, R.J. (1994). "Moral Leadership in a Poststructural Era", Maxcy, S.J. (ed). *Postmodern School Leadership*, London: Praeger
- MISHLER, E. (1986). *Research Interviewing. Context and Narrative*, London: Harvard University Press
- MITCHELL, J.; MARLAND, P. (1989). "Research on Teacher Thinking: The Next Phase", *Teaching and Teacher Education*, 5, 2, pp. 115-128
- MITTER, W. (1992). "Current Trends in Educational Research in Europe", *European Journal of Teacher Education*, 15,1-2, pp.53-65
- MOON, B.; MAYES, A. (1994). *Teaching and Learning in the Secondary School*, London: Routledge
- MOREIRA, M.A. (1997). "A Investigação-Ação como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos", Sá-Chaves (ed). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto: Porto Editora
- MOREIRA, M.A., (1996). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor - Estagiário de Inglês*, dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, n/ publicado
- MORIN, E. (1999). "Les Défis de la Complexité", *Relier Les Connaissances*, Paris: Seuil
- MORIN, E. (1999 a, primeira edição em língua original em 1987), Amor, Poesia, Sabedoria, Lisboa: Instituto Piaget
- MORIN, E. (1998, primeira edição em língua original em 1984), *Sociologia. A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário*, Mem Martins: Publicações Europa-América
- MORIN, E. (1997, primeira edição em língua original em 1977), *O Método I. A Natureza da Natureza*, Mem Martins: Publicações Europa-América
- MORIN, E. (1996; primeira edição na língua original em 1986), *O Método III. O Conhecimento do Conhecimento*, Mem Martins: Publicações Europa-América
- MORIN, E. (1996b). *O Problema Epistemológico da Complexidade*, Mem Martins: Publicações Europa-América
- MORIN, E. (1995; primeira edição na língua original em 1994), *Os Meus Demónios*, Mem Martins: Publicações Europa-América
- MORIN, E. (1995b; primeira edição na língua original em 1990), *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa: Instituto Piaget
- MORIN, E. (1992; primeira edição na língua original em 1981), *As Grandes Questões do Nosso Tempo*, Lisboa: Editorial Notícias
- MORIN, E. (1982). *Ciência com Consciência*, Mem Martins: Publicações Europa-América
- MORIN, E. (1973), *O Paradigma Perdido*, Mem Martins: Publicações Europa-América
- MORINE-DERSHIMER, G. (1993), "Tracing Conceptual Change in Preservice Teachers", *Teaching and Teacher Education*, 9,1, pp. 15-26
- MORINE-DERSHIMER, G. e col. (1992). "Choosing Among Alternatives for Tracing Conceptual Change", *Teaching and Teacher Education*, 8, 5/6, pp. 471-483
- MOUSTAKAS (1994). *Phenomenological Research Methods*, London: Sage: Publications
- MUNBY, H.; RUSSEL, T. (1993). "Reflective Teacher Education: Technique or Epistemology?" *Teaching and Teacher Education*, 9,4, pp. 431-438
- MURRAY, F.B. (1999). "The Challenges Teacher Education Presents for Higher Education", Roth, R.A. (ed). *The Role of the University in the Preparation of Teachers*, London: The Falmer Press
- NATANSAN, M. (ed). (1973). *Phenomenology and the Social Sciences*, Evanston: Northwestern University Press
- NEWTON, C.; TARRANT, T. (1992). *Managing Change in Schools*, London: Routledge
- NIXON, J. (1994). "Teachers and Cross-Cultural Counselling", Moon, B.; Mayes, A.S. (ed). *Teaching and Learning in the Secondary School*, London: Routledge
- NIZA, S. (1997). *Formação Cooperada*, Lisboa: Educa
- NIZA, S. "O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa" (não publicado)
- NORTON, J. (1994). "Primary Teachers Experiencing Change", Constable, H.; Farrow, S.; Norton, J. (ed). *Change in Classroom Practice*, London: The Falmer Press

- NOFFKE, S. (1992). "The Work and Workplace of Teachers in Action Research", *Teaching and Teacher Education*, 8,1, pp. 15-29
- NÓVOA, A. (ed). (1995a). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora
- NÓVOA, A. (ed). (1995b). *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora
- NÓVOA, A. (1992a). "Nota de Apresentação", NÓVOA, A. (ed). *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE
- NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T.S. (ed). (1992b). *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa
- NÓVOA, A.; CASTRO-ALMEIDA, C.; LE BOTERF, G.; AZEVEDO, R. (1992c) *Formação para o Desenvolvimento*, Lisboa: Fim de Século
- NÓVOA, A. (1991). "AS Ciências da Educação e os Processos de Mudança", *Ciências da Educação e Mudança*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- NÓVOA, A. (1991 a). "A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola", *Inovação*, 4,1, pp.63-76
- OBERG, A.; UNDERWOOD, S. (1992). "Facilitating Teacher Self-Development: Reflections on Experience", Hargreaves, A.; Fullan, M.G. (ed). *Understanding Teacher Development*, London: Cassell
- ORGOGOZO, I.; SÉRIEYX, H. (1989). *Changer le Changement*, Paris: Éditions du Seuil
- O'HAIR, M.J.; ODELL, S.J. (1995). "Introduction: Weaving Leadership and Change into Teacher Education", O'Hair, M.J.; Odell, S.J. (ed). *Educating Teachers for Leadership and Change*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- O'HANLON, C. (ed). (1996). *Professional Development Through Action Research in Educational Settings*, London: The Falmer Press
- OJA, N. S. (1995). "Adult Development and Teacher Education", Anderson, L.W. (ed). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge: Pergamon
- OLIVEIRA, M.L. (1996). *A Prática Reflexiva dos Professores e o seu Percorso de Mudança: um Estudo no Contexto de Formação Contínua*, Aveiro: Universidade de Aveiro, não publicado
- OLIVEIRA, M.L. (1997) "A Acção-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores ", Sá-Chaves (ed). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto: Porto Editora
- O'LOUGHLIN, M. (1992). "Engaging Teachers in Emancipatory Knowledge Construction" *Journal of Teacher Education*, 43,5, pp. 336-346
- OLSON, D.R.; TORRANCE, N. (ed). (1998). *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd
- OLSON, D.; BRUNER, J. (1998). "Folk Psychology and Folk Pedagogy", Olson, D.R.; Torrance, N. (ed). *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd
- ONTORIA, A. e col. (1992,1997) *Mapas Conceptuales*, Madrid: Narcea
- ORTONY, A. (ed). (1979). *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press
- ORGOGOZO, I.; SÉRIEYX, H. (1989). *Changer le Changement*, Paris: Éditions du Seuil
- OVERTON, W. (1994). "Contexts of Meaning: The Computational and the Embodied Mind", Overton, W.; Palermo, D. (ed). *The Nature and Ontogenesis of Meaning*, Hove: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- PACHECO, J.A.; FLORES, M.A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*, Porto: Porto Editora
- PACHECO, J.A. (1997). "Linhas de Investigação sobre o Pensamento do Professor", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *VII Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- PALMER, G. (1992a). "The Practical Feasibility of Diary Studies of Inset", *European Journal of Teacher Education*, 15, 3, pp. 239-255
- PALMER, G. (1992b). "Diaries for Self Assessment and Inset Programme Evaluation", *European Journal of Teacher Education*, 15, 3, pp. 227-238
- PATTON, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*, London: Sage Publications
- PAQUETTE, C.L., (1985). *Vers une Pratique de la Pédagogie Ouverte*, Quebec: Éducativo N.H.P.
- PÉREZ GÓMEZ, A.P. (1992a). "O Pensamento Prático do Professor - A Formação do Professor como Profissional Reflexivo", NÓVOA, A. (ed). *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE

- PEREZ SERRANO, M. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al Campo Social Y Educativo*, Madrid: Dykinson
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE
- PERRENOUD, P. (1988). "La Sociologie du Travail Scolaire et Observation Participante: La Recherche Fondamentale dans une Recherche-Action", Hugon, M.A.; Seibel, C. (ed). *Recherches Impliquées - Recherches Action: Le Cas de l'Education*, Paris: DeBoeck
- PETERS, J. (1984). "Teaching: Intentionality, Reflection and Routines", Halkes, R.; Olson, J.K. (ed). *Teacher Thinking. A New Perspective on Persisting Problems in Education*, Lisse: Swets & Zeitlinger
- PETERSON, P.; COMEAUX, M. (1989). "Assessing the Teacher as a Reflective Professional: New Perspectives on Teacher Evaluation". Woolfolk, A.E. (ed). *Research Perspectives on The Graduate Preparation of Teachers*, Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- PINEAU, G. (1987). *Temps et Contretemps*, Québec: Editions Saint Martin
- POLKINGHORNE, D.E. (1992). "Postmodern Epistemology of Practice", Kvale, S.(ed). *Psychology and Postmodernism*, London: Sage Publications
- POLKINGHORNE, D.E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*, New York: State University of New York Press
- POLLARD; TRIGGS (1997). *Reflective Teaching in Secondary Education*, London: Cassell
- POLLARD, A. (1996). *Readings for Reflective Teaching in the Primary School*, London: Cassell
- POLLARD, A.; TANN, S. (1987). *Reflective Teaching in the Primary School*, London: Cassell,
- POPE, M. (1993). "Anticipating Teacher Thinking", Day, C.; Calderhead, J.; Denicolo, J. (ed). *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development*, London: The Falmer Press
- POSCH, P. (2000). "Community, School Change and Strategic Networking", Altrichter, H.; Elliott, J. (ed). *Images of Educational Change*, Buckingham: Open University Press
- POTTER, J.; WETHERELL, M. (1994). "Analyzing Discourse", Bryman, A. (ed). *Analysing Qualitative Data*, London: Routledge
- PRADO DÍEZ, D. (1996). *Orientación Creativa del Yo. Auto-Conceito y Emocionalidad*, Santiago: Universidad de Santiago de Compostela
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. (1988). *Entre o Tempo e a Eternidade*, Lisboa: Gradiva
- PURVES, A. (1994). "The Needs for Critics", *Research in the Teaching of English*, 28; 4; pp. 358-365
- PUTNAM, R.T. e BORKO, H. (1997). "Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition", *International Handbook of Teachers and Teaching*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- PUTNAM, R. (1991). "Recipes and Reflective Learning: What Would Prevent you from Saying it that Way?", Schön (ed). *The Reflective Turn*, London: Teacher College Press
- QUINTANA, J.M. (1986). *Investigación Participativa*, Madrid: Narcea
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva
- REASON, P. (1994a). "Three Approaches to Participative Inquiry", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- REASON, P. (1994b). *Participation in Human Inquiry*, London: Sage Publications
- REIMAN, A.J. (1999). "The Role of the University in Teacher Learning and Development: Present Work and Future Possibilities", Roth, R.A. (ed). *The Role of the University in the Preparation of Teachers*, London: The Falmer Press
- RICE, L.N.; GREENBERG, L.S. (ed). (1984). *Patterns of Change*, New York: The Guilford Press
- RICHARDS, J. (1995). "Construção/ivlism: Pick One of the Above", Steffe, LP.; Gale, J. (ed). *Constructivism in Education*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- RICHARDSON, V. (1997). "Constructivist Teaching and Teacher Education: Theory and Practice", Richardson, V. (ed). *Constructivism Teacher Education*, London: Falmer Press
- RICHARDSON, V. (1996). "The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach", Sikula, J. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, London: Prentice Hall
- RICHARDSON, L. (1994). "Writing: A Method of Inquiry", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- RICHER, P. (1992). "An Introduction to Deconstructionism Psychology", Kvale, S. (ed). *Psychology and Postmodernism*, London: Sage Publications

- RICHERT, A.E. (1992). "The Content of Student Teachers' Reflections within Different Structures for Facilitating the Reflective Process". Russell, T.; Munby, M. (ed). *Teachers and Teaching*, London: The Falmer Press
- RODRIGUES, P. (1998). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*, Tese de doutoramento, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, n/publicada
- RODRIGUES, P. (1995). "As Três Lógicas da Avaliação de Dispositivos Educativos", Estrela A.; Rodrigues, P. (org), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*, Lisboa: Colibri
- RODRIGUES, P. (1992). "A Avaliação Curricular", Estrela, A.; Nóvoa, A. (ed). *Avaliações em Educação. Novas Perspectiva*, Lisboa: Educa
- RODRIGO, M.J.; RODRIGUEZ, A; MARRERO, J. (1993). *Las Teorias Implícitas. Una Aproximación al Conocimiento Cotidiano*, Madrid: Visor Distribuciones, Aprendizage
- ROGOFF, B.; MATUSOF, E.; WHITE, C. (1998). "Models of Teaching and Learning. Participation in a Community of Learners", Olson, D.R.; Torrance, N. (ed). *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd
- ROMANO, R (Dir), (1966). *Enciclopédia 33. Explicação*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda
- ROSENEAU, P.M. (1991) *Post-Modernism and the Social Sciences*, Princeton: Princeton University Press
- ROTH, R.A. (ed). (1999). *The Role of the University in the Preparation of Teachers*, London: The Falmer Press
- ROTH, R.A. (1999). "University as Context for Teacher Developmen", Roth, R.A. (ed). *The Role of the University in the Preparation of Teachers*, London: The Falmer Press
- RUDDUCK, J.; HOPKINS, D. (1988). "The Ownership of Change as a Basis for Teachers' Professional Learning", Calderhead, J. (ed). *Teachers Professional Learning*, London: The Falmer Press
- RUDDUCK, J.; HOPKINS, D. (1985). *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*, Oxford: Heinemann Educational Books
- RUELLE, D. (1991, 1994). *O Acaso e o Caos*, Lisboa: Relógio d'Água
- RUSSEL, T. (1993). "Critical Attributes of a Reflective Teacher: Is Agreement Possible?", Calderhead; Gates, P. (ed). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, London: The Falmer Press
- RUSSEL, T.; MUNBY, M. (ed). (1992). *Teachers and Teaching*, London: The Falmer Press
- RUSSEL, T.; MUNBY, M. (1991). "Reframing: The Role of Experience in Developing Teachers' Professional Knowledge", Schön (ed). *The Reflective Turn*, London: Teacher College Press
- SÁ-CHAVES, I. (2000). "O Conhecimento Profissional dos Professores: Conhecimento de Reflexão e de Intervenção não Standard", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *VII Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- SÁ-CHAVES, I. (2000b). *Formação, Conhecimento e Supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
- SÁ-CHAVES, I. (1997). "Prática Pedagógica: Transformação Diferida e Transformação Sustentada", *III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol.2, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- SÁ-CHAVES, I. (ed). (1997a). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto: Porto Editora
- SÁ-CHAVES, I. (1997b) "A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. Que Fazer com Esta Circunstância?", Sá-Chaves (ed). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto: Porto Editora
- SÁ-CHAVES, I. (1997c). "Supervisão: Função Pragmática e Dimensão Epistémica", *III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol.2, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- SÁ-CHAVES, I. (1994). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*, Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, não publicado
- SÁ-CHAVES, I. (1989). *Professores: Eixos de Mudança*, Aveiro: Editora Estante
- SALIPANTE, P. (1992). "Providing Continuity in Change: The Role of Tradition in Long-Term Adaptation", Srivastva, S.; Fry, R. (ed). *Executive and Organization Continuity*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers

- SANTOS, B.S. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Afrontamento
- SANTOS, B.S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Porto: Afrontamento
- SANTOS, B.S. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto: Afrontamento
- SANZ LOBO, E. (1998). *La Solucion Creativa de Problemas en las Artes Plásticas*, Santiago: Universidad de Santiago de Compostela
- SARMENTO, M.J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores*, Porto: Porto Editora
- SCHERER, K.R. (1984). "On the Nature and Function on Emotion: A Component Process Approach", Sherer, K.R.; Ekman, P. (ed). *Approaches to Emotion*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- SCHEURICH, J.J. (1994). "Social Relativism: A Postmodernist Epistemology for Educational Administration", Maxcy, S.J. (ed). *Postmodern School Leadership*, London: Praeger
- SCHLECHTY, P. (1980). "El Poder y la Influencia como Variables en el Aula", Coop, R.H.; White, K. (ed). *Aportaciones de la Psicología a la Educación*, Ediciones Anaya/2
- SCHÖN, D.A. (1996). "A La Recherche d'une Nouvelle Épistémologie de la Pratique et de ce qu'elle Implique pour l'Éducation des Adultes", Barbier, J-M (ed). *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*, Paris: PUF
- SCHÖN (ed). (1991, 1987). *Educating the Reflective Practitioner*, Oxford: Jossey-Bass Publishers
- SCHÖN (ed). (1991b). *The Reflective Turn*, London: Teacher College Press
- SCHÖN (ed). (1983, 1982). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York: Basic Book Inc Publishers
- SCHWANDT, T. (1994) "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- SERGIOVANNI, T. (1987). *The Principalship*, Deedham Heights: Allyn and Bacon
- SERGIOVANNI, T.; STARRAT, R.J. (1978). *Supervisão. Perspectivas Humanas*, São Paulo: EPU
- SERRES, M. (1996). *Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo*, Lisboa: Instituto Piaget
- SHALLERROSS, D.J. (1998). *Intuición*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela
- SHAVELSON, R.J.; STERN, P. (1981). "Research of Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions and Behaviour", *Review of Educational Research*, 51,4, pp. 455-498
- SHAVER, J.; STRONG, W. (1982). *Facing Value Decisions*, London: Teachers College, Columbia University
- SHOTTER (1995). "In Dialogue: Social Constructionism and Radical Constructivism", Steffe, L.P.; Gale, J. (ed). *Constructivism in Education*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- SHOTTER, J. (1992). "Getting in Touch: The Meta-Methology of a Postmodern Science of Mental Life", Kvale, S. (ed). *Psychology and Postmodernism*, London: Sage Publications
- SHRATZ (1993). "Through the Looking Glass: the Use of Associative Methods to Enhance Teacher Thinking", Elliott, J. (ed). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*, London: The Falmer Press
- SHULMAN, L.S. (1994). "Those who Understand Knowledge Growth in Teaching", Moon, B.; Mayes, A. (1994). *Teaching and Learning in the Secondary School*, London: Routledge
- SHULMAN, L.S. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, 57,1, pp.1-22
- SHULMAN, L.S. (1986). "Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective", Wittrock, M.C. (ed). *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan Publishing Company
- SHULMAN, L.S. (1984). "The Practical and the Eclectic: A Deliberation on Teaching and Educational Research", *Curriculum Inquiry*, 14,2, pp. 183-200
- SHULMAN, L.S.; ELSTEIN, A.S. (1975). "Studies of Problem Solving, Judgment and Decision Making: Implications for Educational Research", *Review of Research in Education*, Illinois: Peacock Publishers, Inc.
- SILVA, A.L.; SÁ, I. (1993). *Saber Estudar e Estudar para Saber*, Porto: Porto Editora
- SILVA, M.I.L. (1993). *De l'Éducation des Enfants à la Formation des Adultes. Vers une Méthodologie de la Recherche-Action*, Doctorat de l'Université de Caen, Université de Caen, CERSE, 1993, não publicado

- SILVA, M.I.L. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes*, Lisboa: IIE
- SILVA, M.I.L. (1992). "Recherche-Action: Pratique et Théorie", Estrela, A.; Falcão, M.E. (ed). I Colloque National da AFIRSE, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- SILVERMAN, D. (1997). "The Logics of Qualitative Research" Miller, G.; Dingwall R. (ed). *Context and Method in Qualitative Research*, London: Sage Publications
- SIMÃO, A.M. (1996). "A Prática da Reflexão será uma Via que Conduz à Mudança", Estrela, A.; Canário, R.; Ferreira, J. (ed). *VI Colóquio Nacional da AFIRSE*, vol.2, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- SIMÕES, A. (1992). "A Investigação-Ação: Natureza e Validade", Estrela, A.; Falcão, M.E. (ed). I Colloque National da AFIRSE, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- SIMÕES, C.M. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*, Aveiro: CIDINE
- SIMÕES, C.M.; SIMÕES, H.R. (1999). *Contextos de Desenvolvimento e Teorias Psicológicas*, Porto: Porto Editora
- SIMÕES, C.M.; SIMÕES, H.R. (1995). "Nível do Ego e Processos Metacognitivos no Contexto da Formação em Supervisão" Alarcão, I. (ed). *Supervisão de Processos e Inovação Educacional*, Porto: Porto Editora
- SIMÕES, H.R. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*, Aveiro: CIDINE
- SIMÕES, H.R. e col. (1995). "A Autonomia da Escola como Estratégia Ecológica de Desenvolvimento do Professor", Estrela, A.; Barroso, J.; Ferreira, J. (ed). *V Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- SIROTNIK, K. (1995). "Curriculum: Reflections and Implications", O'Hair, M.J.; Odell, S.J. (ed). *Educating Teachers for Leadership and Change*, Thousand Oaks: Corwin Press
- SKILBECK, M. (1992). "The Role of Research in Teacher Education", *European Journal of Teacher Education*, 15,1-2, pp.23-33
- SKRTIC, T.M. (1990). "Social Accomodation: Toward a Dialogical Discourse in Educational Inquiry", Guba, E. (ed). *The Paradigm Dialog*, London: Sage Publications
- SLAVIN, R. (1992). "When and Why Does Cooperative Learning Increase Achievement? Theoretical and Empirical Perspectives", Herz-Lazarowitz, R.; Miller, R. *Interaction in Cooperative Groups*, Cambridge: Cambridge University Press
- SMART, B. (1993), *A Pós-Modernidade*, Mem Martins: Publicações Europa-América
- SMITH, J. (ed). (1995). *Critical Discourses on Teacher Development*, London: Cassell
- SOMEKH, B. (2000). "Changing Conceptions of Action-Research", Altrichter, H.; Elliott, J. (ed). *Images of Educational Change*, Buckingham: Open University Press
- SOUSA, J.M. (1997). "Investigação em Educação: Novos Desafios", Estrela, A.; Ferreira, J. (ed). *VII Colóquio Nacional da AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- SOUTHWORTH, G.; CLUNIE, R.; SOMERVILLE, D. (1994). "Headteacher Mentoring: Insights and Ideas about Headteacher Development", Bradley, H.; Conner, C.; Southworth, G. (ed)., *Developing Teachers Developing Schools*, London: David Fulton Publishers Ltd.
- SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S (1990). "Models of Staff Development", Houston, W.R. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, London: Collier Mac Millan Publishers
- SPARKS-LANGER, G.M. (1992). "In the Eye of the Beholder: Cognitive, Critical and Narrative Approaches to Teacher Reflection", Valli, L. (ed). *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques*, New York: State University of New York Press
- SPARKS-LANGER, G. (1990). "Reflective Pedagogical Thinking. How Can We Promote It and Measure It", *Journal of Teacher Education*, 41,4, pp.23-32
- SPARKS-LANGER, G.M.; COLTON, A.B. (1994). "Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking", *Educational Leadership*, 48,6,
- SPRINTHALL, N.; REIMAN, A.J.; THIES-SPRINTHALL, L. (1996). "Teacher Professional Development", Sikula, J. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, London: Prentice Hall

- SPRINTHALL, N.A.; MOSHER, R.L. (ed). (1978). *Value Development as the Aim of Education*, New York: Character Research Press
- SRIVASTVA, S.; FRY, R. (ed). (1992). *Executive and Organization Continuity*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- SRIVASTVA, S.; WISHART, C.G. "The Leadership Agenda: Affirming Continuity to Manage Change", Srivastva, S.; Fry, R. (ed). *Executive and Organization Continuity*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- STAKE, R. (1994). "Case Studies", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- STAM, R. (2000). *Film Theory*, Oxford: Backwell Publishers
- STEFFE, L.P.; GALE, J. (ed). (1995). *Constructivism in Education*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- STENHOUSE, L. (1981). *Investigación y Desarrollo del Currículum*, Madrid: Morata
- STENHOUSE, L. (1996). "The Teacher as Researcher", Pollard, A. (ed). *Readings for Reflective Teaching in the Primary School*, London: Cassell
- STERN, L.J. (1995). *Learning to Teach*, London: David Fulton Publishers
- STEVENSON, R.S. (1991). "Action Research as Professional Development: a U.S. Case study of Inquiry-Oriented Inservice Education", *Journal of Education for Teaching*, 17,3, pp. 277-292
- STOER, S. (1995). "Investigação-Ação e a Educação Inter/multicultural numa Perspectiva Crítica", *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- STOIBER, K.C. "The Effect of Technical and Reflective Preservice Instruction on Pedagogical Reasoning and Problem Solving" *Journal of Teacher Education*, M-A, 42,2, pp.131-139
- STONE, L. (1992). "Essentialist Tension", Valli, L. (ed). *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques*, New York: State University of New York Press
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1994) "Grounded Theory Methodology: an Overview", Denzin, N.; Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications
- STRIKE, K.A.; SOLTIS, J. (1985). *The Ethics of Teaching*, New York: Teachers College, Columbia University
- STUBBS, M. (1983). *Discourse Analysis*, Oxford: Basil Blackwell
- SUTTON, R.; CAFARELLI, A.; LUND, R.; SCHURDELL, D.; BICHSEL, S. (1996). "A Developmental Constructivist Approach to Pre-Service Teachers' Ways of Knowing" *Teaching and Teacher Education*, 12,4, pp. 413-427
- SWARTZ, J.D. (1994). "Qualitative Criticism", Maxcy, S.J. (ed). *Postmodern School Leadership*, London: Praeger
- TABACHNICK, B.; ZEICHNER, K. (1988). "Influencias Individuales y Contextuales en las Relaciones entre las Creencias del Profesor y su Conducta de Clase: Estudios de Caso de los Profesores Principiantes de Estados Unidos", Villar Angulo (ed). *Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores*, Alcoy: Marfil
- TABACHNICK, B.; ZEICHNER, K. (1986). "Teacher Beliefs and Classroom Behaviours: Some Teacher Responses to Inconsistency", Ben Peretz, M.; Bromme, R.; Halkes, R. (ed). *Advances of Research on Teacher Thinking*, Lisse: Sweets & Zeitlinger
- TADEU da SILVA, T. (2000). "Depois das Teorias Críticas do Currículo", Nóvoa & Schriewer, J. *A Difusão Mundial da Escola*, Lisboa: Educa
- TANN, S. (1993). "Eliciting Student Teachers' Personal Theories", Calderhead; Gates, P. (ed). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, London: The Falmer Press
- TAVARES, J. (1998). "Construção do Conhecimento e Aprendizagem", Almeida, L.S.; Tavares, J. (ed). *Conhecer, Aprender, Avaliar*, Porto: Porto Editora
- TAVARES, J. (1995). "Investigação e Ação nos Processos de Formação de Professores e Educadores", *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- TELLEZ, K. (1996). "Authentic Assessment", Sikula, J. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, London: Prentice Hall

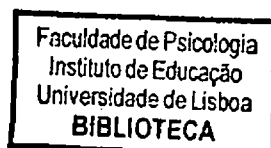
- TETLOCK, P.E.. (1986). "A Value Pluralism Model of Ideological Reasoning", *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 4, pp.819-827
- THIESSEN, D. (1992). "Classroom-Based Teacher Development", Hargreaves, A.; Fullan, M.G. (ed). *Understanding Teacher Development*, London: Cassell
- THIES-SPRINTHALL, L.; SPRINTHALL, N.A. (1986). "Preservice Teachers as Adult Learners: A New Framework for Teacher Education", Huberman, M; Backus, J. (ed). *Advances in Teacher Education*, vol.3, Norwood: Ablex Publishing Corporation
- THURLER, M.G. (1996). "Innovation et Coopération entre Enseignants: Liens et Limites", Bonami, M.; Garant, M. (ed). *Systèmes Scolaires et Pilotage de l'Innovation*, Bruxelles: de Boeck & Larcier, S.A.
- TICKLE, L. (1987). *A Study of Partnership in Teacher Education*, London: The Falmer Press
- TISHER, R.; WIDEEN, M. (ed). (1990). *Research in Teacher Education: International Perspectives*, London: The Falmer Press
- TOM, A.R. (1988). "Teaching as a Moral Craft", Dale, R.; Fergusson, R.; Robinson, A. (ed). *Frameworks for Teaching*, London: Hodder Stoughton
- TOMLINSON, P. (1995). *Understanding Mentoring*, Buckingham: Open University Press
- TOURAINÉ, A. (1992). *Critica da Modernidade*, Lisboa: Instituto Piaget
- TRINDADE, V.M. (1996). *Estudo da Atitude Científica dos Professores*, Lisboa: IIE
- TUCKMAN, B. (1972). *Conducting Educational Research*, London: Harcourt brace Jovanovich, Publishers
- TULKU, T. (1977). *Time, Space and Knowledge*, Berkeley: Library of Congress Cataloging in Publication Data
- TJOSVOLD, D.; TJOSVOLD, M. (1995). *Psychology for Leaders*, New York: John Wiley & Sons
- TVERSKY, A. KAHNEMAN, D. (1974). "Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases", *Science*, 185, pp. 1124-1131
- VALLI, L.R. (1993) "Reflective Teacher Education Programs: An Analysis of Case Studies", Calderhead, J.; Gates, P. (ed). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, London: The Falmer Press
- VALLI, L. (ed). (1992). *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques*, New York: State University of New York Press
- VANISCOTTE, F. (1992). "La Recherche en Education et la Formation des Enseignants. Le Role de l'ATEE", *European Journal of Teacher Education*, 15,1-2, pp.65-77
- VANSLEDRIGHT, B.A.; PUTNAM, J. (1991) "Thought Processes of Student Teachers", *Teaching and Teacher Education*, 7,1, pp.115-118
- VASSILEFF, J., (1992). *Histoires de Vie et Pédagogie du Projet*, Lyon: Chronique Sociale
- VEENMAN, S. e col. (1994). "The Impact of Inservice Training on Teacher Behaviour", *Teaching and Teacher Education*, 10,3, pp. 303-317
- VERGNAUD, G. (1996). "Au Fond de l'Action, la Conceptualisation", Barbier, J-M. (ed). *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*, Paris:PUF
- VILLAR ANGULO. (1990). *El Profesor como Profesional: Formación y Desarrollo Personal*, Granada: Universidad de Granada
- VILLAR ANGULO (1988). *Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores*, Alcoy, Editorial Marfil
- VILLAR ANGULO (1986). *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*, Sevilla: Universidad de Sevilla
- VILLAR, L.M. (1995). "Reflective Teaching", Anderson, L.W. (ed). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge: Pergamon
- VIGOTSKY (1988). *A Formação Social da Mente*, S.Paulo: Martins Fontes
- WAGNER, A.C. (1984). "Conflicts in Consciousness: Imperative Cognitions Can Lead to Knots in Thinking", Halkes, R.; Olson, J.K. (ed). *Teacher Thinking. A New Perspective on Persisting Problems in Education*, Lisse: Swets & Zeitlinger
- WAITE, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision. Notes on its Language and Culture*, London: The Falmer Press
- WALTERS, K.S. (1989). "Critical Thinking in Teacher Education: Towards a Demythologization", *Journal of Teacher Education*, 3, pp. 14-19
- WATZLAWICK, P. (1978). *The Language of Change*, New York: Basic Books

- WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J.; FISCH, R. (1975). *Changements, Paradoxes et Psychothérapie*, Paris: Seuil
- WATSON, R. (1998). "Rethinking Readiness for Learning", Olson, D.R.; Torrance, N. (ed). *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd
- WEINSTEIN, C.S. (1989). "Case Studies of Extended Teacher Preparation", Woolfolk, A. *Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers*, New Jersey: Prentice Hall
- WERTSCH, J.V.; PENUEL, W.R. (1998). "The Individual-Society Antinomy Revisited: Productive Tensions in Theories of Human Development, Communication and Education", Olson, D.R.; Torrance, N. (ed). *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd
- WIEN, C.A. (1995). *Developmentally Appropriate Practice in "Real Life"*, New York: Teachers College Press
- WIDEEN, M.F.; GRIMMETT, P.P. (1995). *Changing Times in Teacher Education*, London: Falmer Press
- WIDEEN, M.F. (1994). *The Struggle for Change*, London: The Falmer Press
- WILBER, K. (1997). *The Eye of Spirit*, London: Shambhala
- WILBER, K. (1995). *O Espectro da Consciência*, São Paulo: Cultrix
- WILLIAMS, A. (ed). (1994). *Perspectives on Partnership*, London: The Falmer Press
- WINITSKY, N.; KAUCHAK, D. (1997). "Constructivism in Teacher Education: Applying Cognitive Theory to Teacher Learning", Richardson, V. (ed). *Constructivism Teacher Education*, London: Falmer Press
- WINITSKY, N.; KAUCHAK, D. (1995). "Learning to Teach: Knowledge Development in Classroom Management", *Teaching and Teacher Education*, 11, 3, pp.215-227
- WINITSKY, N. (1992). "Structure and Process in Thinking about Classroom Management: An Exploratory Study of Prospective Teachers", *Teaching and Teacher Education*, 8,1, pp.1-14
- WINTER, R. (1989). "Teacher Appraisal and the Development of Professional Knowledge", Carr, W. (ed). *Quality of Teaching*, London: The Falmer Press
- WINTER, R. (1982). "Dilemma Analysis: A Contribution to Methodology for Action Research", *Cambridge of Journal of Education*, 12,3
- WITTROCK, M.C. (1989). *La Investigación de la Enseñanza II*, Barcelona: Paidós Educator
- WOODS, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*, Porto: Porto Editora
- WOODS, P. (1995). *Creative Teachers in Primary Schools*, Buckingham: Open University Press
- WOODS, P.; JEFFREY, B.; TROMAN, G.; BOYLE, M. (1997). *Reestructuring Schools, Reconstructing Teachers*, Buckingham: Open University Press
- WOODS, P. (1987). "Life Histories and Teacher Knowledge", *Educating Teachers-Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Lewes: The Falmer Press
- WOOLFOLK, A. (1989). *Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers*, New Jersey: Prentice Hall
- YARGER, S.; SMITH, P.L. (1990). "Issues in Research on Teacher Education", Houston (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, London: Collier MacMillan Publishers
- YIN, R. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*, London: Sage Publications
- YOUNG, A. (1976). *The Reflexive Universe*, Lake Oswego: Robert Briggs Associates
- ZAY, D.; DAY, C. (1998). Conceptualizing Reflective Practice Through Researchers/Practitioners Partnerships: A Discussion of Dilemmas, no prelo
- ZABALZA, M.A. (1994). *Diários de Aula*, Porto: Porto Editora
- ZABALZA, M.A. (1988). "Condiciones Metodologicas en el Estudio del Pensamiento del Profesor. Los Autoinformes" Marcelo Garcia, C. (ed). *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- ZEICHNER, K.M. (1996). "Teachers as Reflective Practitioners and the Democratization of School Reform", Zeichner, K.M.; Melnick, S.; Gomez, M.L. (ed). *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*, New York: Teachers College Press
- ZEICHNER, K.M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa
- ZEICHNER, K.M. (1992). "Conceptions of Reflective Teaching in Contemporary U.S. Teacher Education", Valli, L. (ed). *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques*, New York: State University of New York Press

- ZEICHNER, K.M. (1992 a). "Formación Reflexiva del Profesorado desde una Perspectiva Crítica" Esteberanz Garcia, A.; Sánchez Garcia, V. (ed). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Conocimiento y Teorias Implícitas, vol. I*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- ZEICHNER, K.M. (1989). "Learning from Experience in Graduate Teacher Education ", Woolfolk, A.E. (ed). *Research Perspectives on The Graduate Preparation of Teachers*, Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- ZEICHNER, K.M. (1986). "Individual and Institutional Influences on the Development of Teacher Perspectives", Rath, J.; Katz, L. (ed). *Advances in Teacher Education*, Norwood: Ablex Publishing Corporation
- ZEICHNER, K.M. (1983). "Alternative Paradigms of Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, 34, 3, pp. 3-9
- ZEICHNER, K.M.; BAKER, B. (1995). "Processes: Reflections and Implications", O'Hair, M.J.; Odell, S.J. (ed). *Educating Teachers for Leadership and Change*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- ZEICHNER, K.M.; LISTON, D. (1987). "Teaching Student Teachers to Reflect", *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 23-48
- ZEICHNER, M.Z. GORE, J. (1995). "Using Action Research as a Vehicle for Student Teacher Reflection. A Social Reconstructionist Approach", Noffke, S.; Stevenson, R. (ed). *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*, New York: Teachers College
- ZUBER-SKERRITT, O. (1992). *Action-Research Higher Education*, London: Kogan Page
- ZUBER-SKERRITT, O. (1996). *New Directions in Action Research*, London: The Falmer Press

Legislação e Documentos Programáticos utilizados:

- Decreto-Lei nº 287/88 | referente à Profissionalização em Serviço|
- Decreto- Lei nº 249/92, de 9 de Novembro |define o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores|
- Decreto Lei nº 172/91, de 10 de Maio |define o Regime de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário|
- Decreto Regulamentar nº 29/92, de 9 de Novembro |regulamenta o Número de Unidades de Crédito de Formação Contínua Contabilizáveis para a Progressão na Carreira Docente|
- Despacho nº 40/75 |regula a Gestão Democrática no Ensino Primário|
- Despacho 142/ME/90 – Anexo I, de 17 de Agosto |estabelece o Plano de Concretização da Área-Escola|
- Despacho 16/91 |estabelece os Diplomas Universitários de Especialização em Ciências da Educação|
- Despacho 299/ME/92, de 22 de Outubro – Anexo I |regulamenta a Medida 1.3. do PRODEP|
- Portaria nº 782/90, de 1 de Setembro |define os limites temporais e demais condições organizativas do desenvolvimento da experiência pedagógica de aplicação dos planos curriculares dos ensinos básico e secundários|
- Programa da Profissionalização em Serviço (1995/96), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa
- Projecto IRA (1991). "Projecto de Investigação/Formação de Professores", Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação", (não publicado)



Reprodução e Encadernação



Colibri – Soc. de Artes Gráficas, Lda.
Faculdade de Letras de Lisboa
Alameda da Universidade
1600-214 Lisboa
Tel./Fax: 21 796 40 38
colibri@edi-colibri.pt